Ano 2023

Raimunda Lucena Melo Soares
(Organizadora)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

em meio a questões pedagógicas estéticas, éticas e curriculares

Ano 2023

Raimunda Lucena Melo Soares
(Organizadora)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

em meio a questões pedagógicas estéticas, éticas e curriculares

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Educação e formação em meio a questões pedagógicas estéticas, éticas e curriculares

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Raimunda Lucena Melo Soares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e formação em meio a questões pedagógicas estéticas, éticas e curriculares / Organizadora Raimunda Lucena Melo Soares. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1198-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.987232803

1. Educação. I. Soares, Raimunda Lucena Melo (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Este livro reúne textos produzidos por graduandas em pedagogia, mestrandas em educação e professoras do ensino fundamental e superior, integrantes do grupo de pesquisa em Filosofia, Ética e Educação - GPFEE da Universidade Federal do Pará - UFPA.

Os textos constitutivos dos capítulos resultam dos esforços cognoscentes de suas autoras que se debruçam sobre suas respectivas curiosidades epistêmicas, no exercício de suas capacidades de inquirir o contexto histórico, educacional, bem como exercitam suas sensibilidade e criticidade, cuja finalidade é reorientar a sua própria ação no e com o mundo. São inquietações que as conduzem a querer saber mais e melhor sobre questões relativas à educação e seu processo formativo.

No primeiro capítulo Raimunda Lucena Melo Soares assume uma concepção que entende a educação como processo, ação que se desenvolve dentro e a partir das condições sociais e históricas, que são as próprias condições da existência humana. Com o objetivo de compreender as contradições que movimentam a educação. Apresenta os conceitos de necessidade e contingência na composição das lógicas social e educacional, bem como possibilidade de compreender melhor as contradições constitutivas dessas lógicas. Em suas conclusões a autora observa que as lógicas social e educacional estão inevitavelmente ligadas, e tratar da educação significa atentar para essas relações.

Com o objetivo de compreender a importância da Filosofia da Educação para a formação do pedagogo como agente instigadora da criticidade dos graduandos no e sobre o curso, no segundo capítulo, Alessandra de Oliveira Cunha parte da consideração de que a filosofia costuma ser uma das disciplinas mais menosprezadas e estigmatizadas nos currículos escolares, apesar do seu caráter instigador e crítico. Toma esse ponto de partida como indicativo da necessidade de explicitar a importância desse componente curricular e de compreender a forma como este se apresenta ao discente do curso de pedagogia. Em seu aspecto metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico e documental, que se complementa com a aplicação de um questionário aos alunos iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a fim de coletar informações necessárias para se compreender a visão que graduandos têm da filosofia na educação e sua importância para a formação do pedagogo.

O terceiro capítulo é resultado de um estudo realizado no decorrer das aulas na disciplina Filosofia da Educação e apresenta as inquietações de Adrielle Oliveira Cunha sobre algumas dificuldades vivenciadas pela autora no processo formativo do curso de pedagogia, com o objetivo de compreender como tais dificuldades podem interferir no campo de atuação do profissional pedagogo,

especialmente no que se refere às possibilidades para além da docência. Com uma metodologia de pesquisa bibliográfica a autora chega à conclusão de que os problemas enfrentados pelos estudantes no processo formativo contribuem para a desvalorização da pedagogia, o que indica a necessidade de criar condições que fomente nos alunos, em particular do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, a curiosidade de buscar o novo e a ousadia de atuarem nos diversos campos pedagógicos.

A relevância da mitologia para o homem amazônico é perquirida por Herondina Brasil Bulhosa que, no quarto capítulo, interroga sobre as possibilidades oferecidas pelas narrativas mitológicas presentes na região amazônica que, segundo a autora, é percebida nas mais distintas expressões culturais, simbólicas, sociais que constituem não somente o ambiente, mas, principalmente os que habitam a região. A autora conclui que o estudo permitiu compreender a importância dos mitos, das narrativas que compõem o imaginário amazônico, bem como entender que a Amazônia, como campo fomentador dos mitos e das lendas, possui um legado relevante, sobretudo, acerca da tradição cultural compreendida como uma herança ancestral, patrimônio cultural imaterial para a humanidade.

O quinto capítulo, de autoria de Cristiane Maria Belo Pereira questiona sobre o que o pedagogo pode fazer para aprimorar a prática educativa para a infância. A análise é encaminhada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Entende que a infância não deve estar às margens do fazer pedagógico, ao contrário, deve ser o centro. Porém, ainda há muitas barreiras em relação a efetivação da emancipação da infância na prática pedagógica. Dentre as dificuldades que constituem esses impedimentos, a autora menciona a ausência de um espaço dialógico e interessante em sala de aula, a rotina, o desânimo profissional e a tarefa de cumprir com conteúdo que se sobrepõe à realização do papel de mediador da aprendizagem.

A partir de suas reflexões sobre a estética e suas implicações para a educação, neste sexto capítulo, Emanuelly Leticia das Merces Silva interroga sobre o desenvolvimento da estética na história humana, por meio de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo compreender o desenvolvimento histórico da estética e algumas mudanças que ocorreram nesta tendência filosófica ao longo do tempo. Dentre as conclusões encontra-se a indicação da importância de dois momentos na história do referido desenvolvimento: o primeiro trata do sentimento estético despertado na pré-história, em que por meio de um conhecimento considerado ainda instintivo, os sujeitos buscaram meios para se adaptar às mudanças sofridas na época. O segundo diz respeito a origem das noções estéticas estabelecidas pelos gregos na antiguidade e

consolidadas a posteriori. As concepções filosóficas deste período originaram as dimensões estéticas do belo, da arte, do conhecimento sensível e outras, influenciando estudos no mundo todo sobre a estética.

O problema de como a ética profissional se manifesta na prática neuropsicopedagógica é discutido, no sétimo capítulo, por Ananda Samanta Melo da Paixão. A partir de uma pesquisa bibliográfica e com o objetivo de compreender a concepção ética profissional manifestada na prática neuropsicopedagógica, a autora observa em suas considerações finais que é necessário compreender os princípios éticos que regem o profissional neuropsicopedagogo. E destaca a necessidade de um maior número de neuropsicopedagogos dispostos a desenvolver uma prática ética comprometida com a prática científica e interventiva, pois isso depõe a favor de um maior rigor ético.

Por fim, no oitavo e último capítulo dessa obra, Cintia Wanily Oliveira Mendes Santana apresenta os resultados de uma pesquisa documental e bibliográfica, baseada na perspectiva pós-crítica em educação, com o objetivo de compreender a importância da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social. Dentre as suas conclusões, afirma que o estudo possibilitou uma compreensão mais aprofundada das ressonâncias da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social e observa que sua análise se dirigiu a questões que são colocadas pelos os PCN's como transversais e que pela BNCC são (in)visibilizadas nos "conteúdos essenciais". Por fim, destaca que a escola não se realiza em função da normatização curricular nacional, porque ela consiste em um espaço de vidas, de diferenças, de conflitos, de movimentos, de força, resistência e poder.

Belém, Pará, Brasil

Raimunda Lucena Melo Soares

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

DO PERENE AO PROVISÓRIO NA LÓGICA EDUCACIONAL

Raimunda Lucena Melo Soares
Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Educação e Problemas Regionais Instituto de Ciências da Educação. Professora Associada. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. (FAED/ICED/UFPA)

1 I INTRODUÇÃO

A educação é estritamente humana e eminentemente social, só o homem é capaz de realizar a ação educativa que, como toda ação, parte de certas necessidades, objetivando alcançar determinados fins, o que indica uma inevitável diversidade de noções, bem como diferentes interpretações e considerações dos homens a respeito de si próprios e do mundo. Concepções essas cujos conceitos expressam a compreensão, a realização e a finalidade da ação. Em função disso, precisamos primeiramente indicar qual a acepção de educação assumida neste estudo. Trata-se de um ponto de vista que entende a educação como processo, ação que se desenvolve dentro e a partir das condições sociais e históricas, que são as próprias condições da existência humana.

Pensar a educação como processo histórico é, de algum modo, compreender as contradições que a movimentam. A percepção de que a sociedade também se processa nesse movimento é fundamental a fim de que compreendamos a lógica que sustenta a sociedade e as relações desta lógica com a educação.

A ideia de oposição desses dois polos pode ser notada no pensamento de Aristóteles para quem, segundo Padovani e Castagnola (1993), o ser desenvolve-se a partir de um movimento que, no plano incorpóreo, vai da potência ao ato e, no plano corpóreo, vai da matéria à forma. Potência e matéria são possibilidades de vir-a-ser, enquanto ato e forma são atualizações de uma possibilidade, ser efetivo. Logo, da relação entre potência e ato, matéria e forma, surge o movimento a que tudo está submetido. Portanto, é dessa relação que emerge a mudança, mas esta pressupõe uma realidade imutável.

Aristóteles entende que o necessário é o universal, o imutável, condição de toda mudança, e o contingente é o particular, o condicionado que se explica mediante a condição.

As ideias aristotélicas levadas para uma análise sobre a educação e a sociedade podem gerar diferentes interpretações. Assim, ainda que possamos situar necessidade e contingência no cerne do pensamento aristotélico, cumpre-nos ir para além dele.

Nesse sentido, a análise da questão dirige-se às noções de necessidade e de contingência, tomadas como dois conceitos indicativos de contradições constitutivas de uma mesma lógica. Na perspectiva de discutir essa lógica, consideramos as seguintes ideias: as lógicas social e educacional estão inevitavelmente ligadas e demonstram uma contraposição entre as noções de necessidade e de contingência. Aristóteles estudou profundamente essas noções, pode, pois, auxiliar nessa discussão, além de indicar uma aproximação entre os conceitos de ser e vir-a-ser.

As interpretações humanas podem ser fundadas na noção de que as ideias contrárias se excluem mutuamente, lógica formal. Mas também podem ser baseadas na noção de unidade dos contrários, lógica dialética e, nesse caso, outros pensadores como Marx e Engels, por exemplo, podem contribuir para um entendimento mais profundo dessa lógica. Desse modo, os aspectos contraditórios dessa lógica serão analisados tanto como mera oposição, mas especialmente como contraposição dialética, com o objetivo de compreender algumas consequências dessas contradições em possíveis posturas do educador em relação à educação.

2 | DO CONSERVADORISMO IMPLICADO NO CONCEITO DE NECESSIDADE

O sentido de sociabilidade implica, inevitavelmente, a existência de uma sociedade, genericamente entendida como qualquer forma de agrupamento humano, instituída com fins de sobrevivência e manutenção da espécie humana. Portanto, por um lado, a existência de uma sociedade, seja ela qual for, é indispensável para que, nela e a partir dela, a sociabilidade se realize, trazendo à tona o caráter genérico do indivíduo. Por outro lado, em se tratando de agrupamento humano, revela a possibilidade de existência de diferentes modos de organização e de inserção de relações, que implica movimento.

A necessidade de manutenção e reprodução da espécie humana impõe como inevitável a existência da sociedade, independentemente de sua forma organizacional, tornando possível a sociabilidade. Se emprestarmos de Aristóteles as categorias da necessidade e da contingência para compreender as lógicas social e educacional, podemos dizer que a sociedade é o universal, a condição da própria existência humana e, consequentemente, da educação. Aqui começa um problema. A facticidade da organicidade social tem permitido o surgimento de uma lógica, da necessidade, de caráter conservador, que se define na perspectiva de reprodução social. Por essa lógica, chegamos, facilmente, à conclusão de que o processo de formação realizado na educação deve atender à

necessidade de reprodução da sociedade como forma de garantir a existência humana e social. Podemos, então, dizer que a educação tem a função de reproduzir a sociedade, de mantê-la tal como está, e esta torna-se o modelo a ser copiado pelo indivíduo.

A ideia de educação com a função de reprodução parece surgir com muita facilidade e coerência, preenchendo assim o sentido de necessidade, a ideia de obrigatoriedade, de permanência, de perenidade, daquilo que é previsível e que permite um caminhar seguro. A chegada a essa conclusão, aparentemente, supera todos os problemas. As questões do como, do porquê e para quê da educação parecem se resolver de forma segura nesta lógica. Tudo deverá ser realizado de modo que a educação possa cumprir sua função primordial, que é a de garantir a reprodução social que, aqui, se constitui uma imposição da própria existência humana. De um outro ponto de vista, podemos dizer que, nesta lógica, a realidade educacional aparece na sua pseudoconcreticidade, assumindo um aspecto independente, algo que se impõe ao homem, à revelia dele.

> O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera da vida humana que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995, p. 15).

O mundo da pseudoconcreticidade, referido por Kosik, é o lugar do senso comum, da consciência que se percebe incapaz de interferir nos determinismos, sejam estes naturais ou sociais, incapaz de interferir naquilo que lhe é imposto, que vem de "fora", resta a ela acomodar-se. Esta consciência conforma-se no fundamento do ser como imobilismo, como estaticidade, e a educação é vista como algo instituído ao qual ela deve adaptar-se. O senso comum educacional aponta para a acomodação diante daquilo que está posto.

Nesse caso, o educador aceita as regras do jogo, o que na maioria das vezes não se dá pelo fato de, obrigatoriamente, concordar com elas, mas por um sentimento de impotência, por sentir-se incapaz de mudá-las. Sua prática pedagógica realiza-se num fazer acrítico para o qual basta cumprir a tarefa de transmitir elementos necessários ao conhecimento do mundo e ao coexistir social, sem questionar como esses elementos foram produzidos, como estão postos, com que finalidades têm sido utilizados e a quem têm beneficiado. Achando-se incapaz de interferir numa realidade dada, o educador repassa essa crença aos educandos. Conscientemente, ou não, sua prática pedagógica serve à reprodução como algo factual. Seu mundo é o mundo da facticidade, esse é o mundo que ele conhece e que dá a conhecer sem questionar o poder de seu discurso, que lhe é conferido pela detenção do conhecimento e sem questionar a própria oratória e suas articulações.

A facticidade posta na sua interpretação de mundo, aliada ao poder de sua fala, implica uma pedagogia alienada e alienante, que não contribui em nada à percepção de homem como sujeito do mundo. A prática pedagógica realiza-se no plano da *práxis* utilitária

pela qual o homem tem condições de manipular as coisas, de situar-se no mundo em prol de sua sobrevivência, mas que não permite a compreensão da realidade em seu ser próprio, como fruto da ação dos homens, da multiplicidade e contrariedade de seus pensamentos e práticas, realizados socialmente no decorrer da história humana.

Além disso, essa incompreensão pode ocasionar um processo de formação docente preocupado apenas em garantir certos conhecimentos necessários à realização das aulas, ou melhor, o domínio de conteúdos específicos e a forma de transmiti-los, sem atentar para uma necessária compreensão de uma diversidade de questões como por exemplo, as de ordem econômica, política, moral e ética. Além disso, é preciso entender que esses conhecimentos são teóricos e práticos e as experiências cotidianas são fundamentais, mas é necessário que sejam analisadas, refletidas e criticadas pelo próprio sujeito que as executa.

Um dos grandes problemas desse tipo de interpretação é a noção de imutabilidade. É bem verdade que a sociedade tem se apresentado como necessidade, condição da existência humana, nisso estaria a sua imobilidade. Mas a matéria que serve de estofo à sociedade, as relações mesmas que a constituem, pode assumir diversas formas, caso contrário não seria possível falar em sociedade capitalista, socialista e comunista, por exemplo.

Isso significa que a sociedade só é condição porque é pura possibilidade, na medida em que “a realidade é em seu próprio ser contraditória e por isso mesmo o real é dialético” (BORNHEIM, 1983, p. 303). Ora, se o real é dialético, a realidade educacional é contradição que apenas o aspecto de necessidade, o caráter de obrigatoriedade da lógica da sociabilidade, não consegue explicar na perspectiva processual de totalização. O importante é pensarmos que para além de uma educação instituída, que se diz necessária, há a possibilidade de uma educação diferente, possibilidade esta emergida da própria dialeticidade do real.

Em uma perspectiva conservadora, a realidade não é compreendida como construção do homem a partir de suas relações, portanto, como algo processual, mas sim como fato consumado, então a atitude pedagógica será, ou pelo menos tende a ser, de acomodação e conformismo com o que está estabelecido e a relação de poder hierarquizada e hierarquizante será aceita de maneira inquestionável como algo necessário ao bem-estar social, que por si só se explica. E a educação necessária é aquela que se pode fazer dentro dos limites da facticidade.

3 | A ABERTURA DE POSSIBILIDADES A PARTIR DO CONCEITO DE CONTINGÊNCIA.

Se a lógica da sociabilidade, numa perspectiva conservadora, faz emergir o sentido de necessidade e este surge aliado à ideia de perenidade, de permanência,

contraditoriamente ela, numa outra perspectiva, faz emergir o sentido de contingência, aliado à ideia de imprevisibilidade, de provisoriedade, portanto, de possibilidades, sentido este que está posto na própria forma de organização social, que o conservadorismo arbitrariamente nega.

Se buscarmos a compreensão da teoria do ato, movimento, em Aristóteles podemos dizer que essa ideia cumpre a compreensão de que o homem, a educação e tudo o mais que a envolve, são potência e poderão tornar-se atos. Mas com essa compreensão é possível chegar a um momento em que o movimento para. A finalidade seria chegar ao fim do movimento tornando um ser efetivo, pronto e acabado.

A existência de diferentes perspectivas tem possibilitado o surgimento da ideia de dupla função tanto no que diz respeito à sociedade como em relação à educação. Assim, a necessidade e a contingência podem ser consideradas opostos que se excluem, um elimina a possibilidade do outro. Mas também é possível compreender que nessa duplicidade de funções, do ponto de vista do pensamento aristotélico, o homem, a educação e tudo o mais que a envolve, são potência e poderão tornar-se atos. Contingência e necessidade parecem constituir-se a base da realidade educacional. A educação, pois, possui uma estrutura que se desenvolve, que se vai criando, que se vai constituindo como presença de opostos e que, justamente por isso, se realiza como processo, como movimento. Mas sob a orientação da teoria do ato aristotélica, a finalidade seria chegar ao fim do movimento.

Em uma outra perspectiva, para um melhor entendimento disso, podemos considerar a presença não de meros opostos, que se excluem, mas de opostos que se contrapõem e de algum modo se complementam, isso significa que cumprem o sentido contraditório da lógica social e que marcam o que, dialeticamente, chamamos de unidade dos contrários. Trata-se de compreender que a história e o movimento que a dinamiza são impulsionados pelas contradições. Portanto, o movimento histórico se faz a partir da ação dos homens em sociedade, de suas múltiplas e contraditórias práticas. Severino (2010, p. 157) diz que "o que é importante observar é que seu modo de ser vai se constituindo por aquilo que ele efetivamente faz, é sua ação que o constitui e não seus desejos, seus pensamentos ou suas teorias".

Para uma prática pedagógica que se pretende "revolucionária" e se propõe a realizar criticamente o mundo, é fundamental a compreensão de que a realidade, especialmente em relação à educação, não é algo que está fora do homem, que se faz à revelia dele, mas algo que se realiza por meio de sua ação.

> Para que o mundo possa ser explicado 'criticamente', cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da 'práxis' revolucionária [...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós (KOSIK, 1995, 22-23).

Ainda pensando o conceito de contingência, mas sob uma outra visão, numa

concepção que entende o movimento impulsionado pelas contradições, a realidade educacional aparece claramente como construção humana. O mundo é o lugar da consciência que se percebe capaz de interferir nos determinismos e que ao conceber sua própria intervenção compreende-se como consciência engajada na construção da realidade, e ele próprio se constitui um ser em permanente e contínuo processo de construção. Mas essa percepção não prescinde do exercício da capacidade crítica. A esse respeito, Severino (2007, p.124) parece chamar atenção quando diz que o educador necessita:

> [...] apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos, bem como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intricadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho.

O senso crítico educacional aponta para o engajamento na luta pela transformação daquilo que aparece instituído, mas que na verdade tem uma estrutura instituinte. O mundo possui o caráter da provisoriedade exatamente porque se constitui como processo de construção humana, portanto, como lugar comum de probabilidades.

Nesse caso, o educador não se sente obrigado a aceitar as regras do jogo, porque se sabe capaz de mudá-las, porque reconhece que suas ações podem transformar o instituído em instituinte e o perene em provisório. Não se trata aqui de improvisação, mas de compreender o mundo na sua finitude. Sua prática pedagógica fundamenta-se num fazer crítico, em que transmitir elementos necessários ao conhecimento do mundo e à coexistência social não é suficiente se essa transmissão não for sustentada por um questionar constante acerca de como o conhecimento tem sido produzido e com que finalidade tem sido utilizado, de que forma é distribuído socialmente e a quem beneficia.

Toda essa prática se faz possível, a partir do sentido de contingência, presente na organização social, mas que não é privilégio desta, na medida em que este sentido emerge na presença mesma do diferente e este não se reduz ao social. Mesmo que a intenção não seja fazer uma abordagem do ponto de vista biológico, não podemos negar a existência do diferente na própria constituição genética, nem deixar de considerar que as diferenças são, em certa medida, responsáveis pela individualização humana, embora as diferenças mais marcantes sejam as sociais, criadas pelo próprio homem. Se o diferente se faz presente no homem, tanto do ponto de vista social como biológico, podemos dizer que o ser da educação não está nela mesma, mas sim na sua relação com aquilo que lhe é contraposto, pois o ser só é em função de algo, o ser em si não é nada. Por isso mesmo, podemos dizer que a função primordial da educação é transformar e não reproduzir.[1]

Isso não significa uma mera inversão de posição das duas funções, mas sim de

1 No cumprimento desta função, no que nos diz respeito e à nossa prática docente, a pesquisa é fundamental, pois nos conduz a elucidar problemas vivenciados na própria prática. É a sistematização dos resultados das investigações que realizamos que orientam a mudança de nossas concepções, ideias e práticas. Com a clareza de que não há mudança consciente na prática se não há mudança de mentalidade

apreender a função essencial da educação a partir do ser mesmo desta. Se este ser se dá na relação e esta se faz em função da contraposição, podemos dizer que a presença da reprodução é necessária para a realização da transformação. A educação, pois, supera a si mesma. Tal entendimento exige uma postura que considera que as ideias contrárias formam uma unidade, tornando possível a contradição.

A educação deve ser aprendida naquilo que ela tem de finito. Dizer desta forma parece paradoxal, é como dizer que a educação evolui em início, meio e fim. Como isto é possível se nos dedicamos a entender a educação como um processo contínuo, por toda a vida humana? Se nos propomos a compreender que o homem nunca está pronto e acabado e que, portanto, está sempre em formação? A educação como que nasce para morrer, no sentido em que ela morre para dar lugar a uma nova educação, por isso, só por meio da ideia de finitude é que podemos pensar em transformação, seja no contexto particular da educação ou da sociedade.

Se, por um lado, podemos dizer que no contexto social brasileiro os dois aspectos da lógica da sociabilidade têm sustentado a educação, apontando-a no seu ser e na sua contradição, por outro lado, não se pode afirmar que são suficientes para explicá-la. Cumpre-nos, ainda, situar a educação do ponto de vista de seus fundamentos e raízes históricas, na medida em que o presente é pura fugacidade.

Já se indicou que a existência humana é histórica e social, mas também cultural, política, econômica, ética, moral e educacional. Já se disse que o contexto da existência humana é complexo e implica historicidade, capacidade de coexistir socialmente, interligando, inexoravelmente, pensamento e ação, como via de mão dupla, num movimento ininterrupto na busca pela realização de anseios e projetos, em meio a uma conjuntura social gerada a partir de contradições e conflitos, engendrados e expressos na própria organização social. Tal complexidade permite-nos dizer que o homem humaniza-se em sociedade e, nela, tanto realiza como, ao mesmo tempo, sofre a história por ele mesmo produzida num misto de relações.

Ao conceito de humanidade é inerente o caráter de sociabilidade que tanto supõe um esforço em manter a sociedade que aí está, a partir de sua reprodução, como implica, contrariamente, destruí-la a partir de sua transformação, ou seja, reconstruí-la. Assim, entender a história humana exige compreender essa unidade contraditória pertinente às múltiplas relações vivenciadas pelo homem e, certamente, resgatar e levantar questões de ordem social, política, econômica, cultural, ética, moral, educacional, entrelaçando tempos e espaços. Porém, isso ainda não diz exatamente por meio de que o homem se humaniza em sociedade. Mas o que propriamente possibilita esse tornar-se humano?

Muitos autores, cada um a seu modo, compreendem que o homem não se constitui por meio de uma essência metafísica predeterminada. Marx e Engels (1974, p. 19) afirmam que “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. Severino (2000, p. 68) considera que “a esfera básica da existência histórica do

homem é aquela do trabalho propriamente dito". E, de acordo com Saviani (2007, p. 154) "podemos dizer que a essência do homem é o trabalho [...]. O que o homem é, é-o pelo trabalho".

Da mesma forma, compreender a educação em seu próprio ser é buscá-la na sua historicidade a fim de entender que o ser da educação não se encontra nela mesma, mas na relação e, daí, percebê-lo na sua transformação. Buscar a educação em sua historicidade significa a necessidade de compreender a lógica que sustenta, ou tem sustentado, a ideia de sociabilidade, fundamental na educação, uma vez que essa só tem razão de ser no, com e para o social. Nesse sentido, pensar e fazer a educação tem a ver com as condições de existência humana, com uma relação ao mesmo tempo histórica e social.

4 | A FORMAÇÃO E O CARÁTER HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA LÓGICA EDUCACIONAL

O esforço para situar a educação, na sua relação com a lógica social que, em sua construção, está implicada nos conceitos de necessidade e contingência como opostos presentes na constituição dessa lógica e as diferenças de se pensar oposições e contradições, possibilita compreender melhor as raízes históricas da educação, bem como o entendimento de que isso requer observar que a história da educação de uma sociedade está intrinsecamente ligada, desde as suas origens, à própria história dessa sociedade, às relações sociais, políticas, culturais, econômicas, morais e éticas, enredadas pelos homens que nessa sociedade coexistiram e coexistem.

Ao falarmos de história, estamos nos referirmos a processo, a movimento que implica conflitos e contradições, que apresenta aspectos considerados positivos e negativos que se constituem o fator responsável pelas incessantes crises, ou seja, constantes momentos ou situações de mudanças. Crise significa um ponto alto nos choques e oposições arquitetados no processo histórico, nas relações que os homens encetam consigo mesmos, com a natureza e com os outros homens, que provocam mudanças. É no movimento contraditório das relações humanas, materiais e ideais, que se realiza o desenvolvimento histórico.

Dessa forma, podemos dizer que o entendimento de uma das expressões do processo histórico supõe a compreensão dos múltiplos aspectos coexistentes neste mesmo movimento. Isso significa que para compreender profundamente a educação é preciso considerá-la na sua relação com outros elementos culturais, tais como a ética, a moral e a economia, por exemplo. Do mesmo modo, o conhecimento da realidade implica a explicitação do passado e as projeções para o futuro, uma vez que os realizadores desse desenvolvimento processo são sujeitos de projeção. O presente faz-se irremediavelmente ligado ao passado com projeção no futuro. Isso não significa que o futuro tornado presente seja mera finalidade do passado, mas sim que este influencia naquele. Na verdade, o presente constitui um momento fugaz que, na medida em que é vivido, torna-se pretérito.

Em decorrência de sua fugacidade podemos dizer que o que temos de concreto em nossa existência é o passado – o que fizemos – e o futuro – o que está por fazer.

Mesmo deixando de lado essas questões, não podemos negar que presente, passado e futuro são constituídos a partir das relações humanas. Na realização dessas ligações os homens criam valores, realizam ações e elaboram conhecimentos a partir dos quais definem modelos que servem de base para a sociedade. Quando os homens modificam suas relações, esses modelos tendem a cair e a sociedade, com tudo que nela se insere, entra em crise, que emerge como condição de mudanças e transformações sociais, políticas, éticas, morais, científicas, estéticas, educacionais, econômicas.

Essas mudanças e transformações exigem a constituição de um novo saber sustentado, a princípio, na recusa do saber baseado no sistema filosófico metafísico, que busca explicar o real a partir do conhecimento de essências imutáveis, que se impõem à consciência com absoluta autonomia, então, a sociedade, a educação e demonstrações humanas passam a ser compreendidas como vir-a-ser. Muda, então, o sentido de formação.

A grande preocupação da educação é formar o homem, se esta formação suscita a necessidade de desenvolvimento e este tem uma relação inevitável com a questão do conhecimento, então este será um dos pontos centrais do fazer educativo, bem como da determinação dos princípios que fundamentam a educação, no que concerne à questão do conhecer. Inicia-se com isso um novo problema, pois é possível situar diferentes princípios, tanto os que giram em torno da intelecção, do pensar, o que pode representar uma lógica idealista para as interpretações e análises do mundo e para a formação do homem, como os princípios que se ligam diretamente à experiência, ao fazer, conduzindo a uma lógica materialista como subsidiária das análises e da construção do mundo e da formação humana.

Esses princípios demonstram posições totalmente diversas e, portanto, levam a diferentes interpretações concernentes ao próprio conhecimento, ao homem e ao mundo e apontam algumas possibilidades, de educação. Cada uma dessas posições pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como limitação e possibilidade, ratificando, assim, a dialeticidade da realidade.

No cerne dessa discussão sobre princípios dirigidos à intelecção e à experiência pode-se encontrar Hegel e Marx. Para Hegel, o mundo da experiência é limitado e diferente, por isso mesmo não pode ser concebido mediante um ser idêntico a si mesmo, excluindo o seu oposto, onde a limitação e a negação jamais podem gerar a positividade. O esforço epistemológico de Hegel prima pela dialeticidade, mas limita-se ao plano da Ideia e tudo, inclusive a própria história humana, se resolve e se explica no pensamento. Então, com a educação não é diferente. De acordo com esse filósofo, a realidade da experiência só pode ser explicada mediante o vir-a-ser absoluto, onde um elemento gera o seu oposto e a negação é condição indispensável à positividade. “Esse movimento dialético que a consciência realiza em si mesma, tanto no seu saber como no seu objeto, enquanto, a partir

dele, o novo objeto verdadeiro surge para a consciência mesma, é chamado propriamente experiência" (HEGEL, 1992 p. 235). Hegel dirige-se a um idealismo absoluto, em que a realidade é totalmente explicitada e reconstituída pelo pensamento, cujo movimento constitui-se um processo que abarca as contradições do conceito e, ao mesmo tempo, as supera.

Em Marx, a realidade histórica está para além das ideias, do pensamento, está na prática social, onde tudo se explica e se resolve. Portanto a experiência, como em Hegel, tem como princípio fundamental a contradição, porém aqui trata-se da prática social, das relações sociais de produção que os homens estabelecem entre si. Prática esta que, para ele, é eminentemente produtiva dos indivíduos: "O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem" (1987, p. 28). Os homens distinguem-se dos animais não pela consciência, ideias, mas porque produzem as condições de sua própria existência material e espiritual.

As considerações a respeito do caráter histórico da existência humana e social são fundamentais tanto em Hegel como em Marx. A partir do primeiro, representações, pensamentos e conceitos são responsáveis pelas mudanças, tudo tende a ser tomado como único determinante histórico. Para o segundo, essas são responsabilidades das relações sociais de produção. O caráter prático diferencia-se do teórico e tudo depende das circunstâncias.

Contudo, mesmo que concebamos o caráter prático diferenciado do teórico, como práticas diferentes, a separação entre as duas não implica, necessariamente, um não relacionamento entre elas, porquanto não devemos cair num determinismo, compreendido como via de mão única. Se tudo depende das circunstâncias históricas, podemos dizer que o homem sofre essas circunstâncias, porém, se ele tem uma capacidade prático-teorética, isto significa que ele cria ou pode criar, socialmente, essas mesmas circunstâncias. Há como que uma passividade e uma atividade do sujeito que possibilitam a história. Então, a história humana é, ao mesmo tempo, processo, relações efetuadas continuamente em meio a tensões, conflitos e contradições, e produto, resultado dessas relações que se dão continuadamente, interligando, num único movimento, processo e produto.

O entendimento de que a história é uma possibilidade humana, que se realiza na vivência das relações dos homens e, em especial, na consciência destas, a compreensão do homem como sujeito histórico é de essencial importância para a educação, e dizer que esta segue uma doutrina materialista não significa, por si só, dizer que ela tem tal compreensão. O próprio Marx reconheceu isso numa crítica dirigida a Feuerbach.

> A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado (MARX 1987, p. 126).

Os homens têm forjado as circunstâncias a partir dos anseios e finalidades individuais, é necessário compreender que o homem é um ser situado, existe no tempo e no espaço, na verdade coexiste com outros homens em um contexto determinado. Mas esse não é um empreendimento fácil, como bem diz Severino (2013, p.43) "muitos são os obstáculos, os impasses a serem enfrentados, levando-se em conta os a priori existenciais que nos condicionam em nossa facticidade, contingência e finitude". Mas o homem é, ao mesmo tempo, condição e condicionado, determinante e determinado, criador e criação, é como unidade dos contrários que ele se faz construtor da história. Isso permite a Saviani (1996, p. 37) afirmar: "o homem é capaz de transcender a sua situação e opções pessoais para se colocar no ponto de vista do outro, para se comunicar com o outro, para agir em comum acordo com ele, para ver as coisas objetivamente." Mas essa intervenção tem que ser consciente.

A educação, por sua vez, é uma atividade básica e necessária e apesar de sua possibilidade de mudanças que incidem diretamente sobre a cultura, não está isenta de alienação. Nesse sentido, Severino (2010, p. 156) afirma que:

> Coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses. Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta [...].

Tendo em vista que o caráter social da educação implica ser impossível realizar um projeto pedagógico sem um projeto político, entender a educação exige a compreensão de que essa se constitui uma ação política. O caráter político da educação brasileira sobressai-se aliado às ideias de formação e de desenvolvimento. Seja no sentido mais restrito ao indivíduo, do ponto de vista biológico, psicológico, seja no sentido mais amplo, do ponto de vista epistemológico, político, econômico e cultural. A ideia de desenvolvimento parece simples, mas o conceito é um tanto complexo. A esse respeito, Romanelli (1996, p.23) observa que "a educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis."

Se existe uma dificuldade na construção do conceito, decorrente da própria complexidade do contexto, maior será a dificuldade sem a compreensão desse contexto, que não se configura como algo estanque, pronto e acabado no tempo e no espaço, mas sim como um processo, como elaboração existencial humana que implica heterogeneidade, múltiplas relações marcadas por conflitos, tensões, rupturas e mudanças. O importante é não perder de vista o entendimento de que a educação é uma prática social.

Até aqui realizamos um esforço teórico a fim de evidenciar algumas das múltiplas relações humanas, que implicam na sociabilidade. Nessa perspectiva, discutimos a existência de uma lógica de sustentação da sociedade e da educação, e a efemeridade

do presente na constituição da história, o que nos permite dizer que o mundo instituído por meio de nossas ações é transitório, sujeito a crises.

O instituído tende a tornar-se um modelo que, ao entrar em crise, inclina-se a ser substituído por novos modelos, novas teorias, novas práticas, concepções e problemas, o que significa dizer que os limites e possibilidades da educação movimentam-se, modificam-se de acordo com a realidade histórica.

A suspeita de que o projeto pedagógico se assume como projeto político com fins de manutenção torna-se confirmação, quando compreendemos que a escola e a educação sofrem a determinação do conflito social de interesses e que existe uma classe dominante nesse conflito, que não tem interesse em transformação escolar e educacional. No ponto em que estamos, a história é um construto linear que se faz com base na reprodução. Contudo, a existência humana é cultural, e só o é, porque o homem está para além da passividade como atividade criadora e criativa. Isso significa que não é possível considerá-la tão somente na sua capacidade de acomodação, mas especialmente de resistência e, nela, a de transformação. É justamente essa compreensão que leva ao surgimento de teorias que afirmam o caráter contraditório, reprodutor e transformador da educação. A escola, por ser um dos lugares em que se manifestam diferentes interesses, possibilita essa oposição na composição, essa duplicidade no caráter da educação. Nessa perspectiva de transformação podemos situar o pensamento de Paulo Freire.

Se a reprodução social via educação, via escola, ocorre porque existe uma classe que dirige o pensar e o fazer educacional para a obtenção de seus interesses, a ideia de transformação só pode passar do formal ao real, se esses "pensar" e "fazer" tomarem como base o ponto de vista da classe dominada, objetivando atingir os interesses dessa classe. Por isso Freire (1987, p. 40-41) diz que "a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí."

Uma das grandes limitações sobre o entendimento do caráter transformador da educação está, talvez, na falta de percepção do oprimido na educação. O oprimido não é algo que está fora daqueles que fazem a escola, que fazem a educação. É preciso que docentes e discentes, no caso da educação escolar, situem-se como oprimidos e compreendam que a escola e a educação são determinadas socialmente, a partir de interesses em conflito. Mas que eles são sujeitos criativos, por isso podem interferir nessa determinação e que sua interferência sofre o próprio condicionamento histórico. Isso significa que, por ser criativo, o homem é autônomo, porém, a sua autonomia se realiza no âmbito desse condicionamento e não fora dele. Logo, a sua autonomia é relativa. Compreender isso é essencial para que não fiquemos presos no plano formal.

Pensar o caráter transformador da educação e da escola exige a compreensão de que, em certa medida, uma afirmação gera a sua própria negação, que tudo pressupõe o seu oposto.

A determinação, o instituído, a dominação, a reprodução, o perene pressupõem

respectivamente a indeterminação, o instituinte, a resistência, a transformação e o provisório. Assim, a necessidade, perenidade, pressupõe a contingência, isto é, provisoriedade. De certa forma, perene é provisório e provisório é perene, porque tudo está em movimento contínuo. O homem precisa reconhecer sua temporalidade, a provisoriedade, a fugacidade do presente para descobrir e viver o seu amanhã. A lógica educacional, bem como a lógica social constituem práticas contraditórias, de modo que necessidade e contingência participam contraditoriamente da mesma lógica.

As rupturas e continuidades abrangem os mais variados aspectos e realizações da existência humana: a organização sociopolítica, a construção teórico-metodológica, a elaboração ético-moral, enfim as mais diversas dimensões do homem e de suas relações.

Todo o movimento histórico, que assume características específicas de cada espaço determinado, de cada *ethos* cultural, traz à tona a exigência de situar tal movimento em cada lugar, Estado, povo ou nação, a fim de compreendermos as especificidades locais como parte constituinte desse devir universal e aclararmos as inter-relações entre o todo e a parte, entendendo o todo não como um sistema fechado, porém no sentido mesmo de totalização, de algo que se abre para outras possibilidades.

Toda a discussão realizada neste texto nos mostra que as contradições presentes nas nossas relações educativas, são essenciais para as crises e, consequentemente, para as mudanças na Educação. E mais, este estudo nos leva a confirmar a ideia de que as práticas que se dão no devir da realidade histórica e social, são consubstanciados pela lógica social no que ela tem de contraditório.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à noção de necessidade na perspectiva do imobilismo aqui apresentada, trata-se de aproveitar a interpretação aristotélica e, a partir dela, analisar uma postura conservadora. Chamamos a atenção do leitor para o fato de que se a sociedade é condição, ela o é como fato existencial humano, mediado pelas relações entre os homens, o que significa dizer, que a forma de organização social é contingente, é mutável, depende da singularidade e do jeito de ser das comunidades. Assim sendo, é possível apontar diferentes formas de organização social e falar não mais de necessidade, porém de necessidades como criação do homem no âmbito de suas relações. Do mesmo modo, podemos compreender as noções de necessidade e de contingência no sentido de unidade dialética, formadora da realidade histórica.

Se nessa tendência, por um lado, os homens estão aprisionados às determinações da consciência, por outro lado, e em decorrência disso, é possível mudar o rumo da história. Para tanto, basta que a consciência mude o seu próprio rumo, a partir da criticidade. A consciência crítica torna-se, pois, a grande redentora da humanidade. Todavia, se ela é necessária, e ela o é, tem que ser, sobretudo, prática. Não se pode restringir o fazer

humano ao plano das ideias, sem correr o risco de se ficar preso a ele.

Do mesmo modo, podemos compreender as noções de necessidade e de contingência no sentido de unidade dialética, formadora da realidade histórica. E mais, considerando que para a filosofia contemporânea contingente significa não determinado, ou seja, livre e imprevisível, a liberdade e a imprevisibilidade também podem fazer parte desse processo.

Se sob a noção de necessidade a realidade pode não ser compreendida como construção do homem a partir de suas relações, mas como fato consumado, a atitude pedagógica tenderá a ser de acomodação e conformismo com o que está estabelecido e a relação de poder hierarquizada e hierarquizante será aceita de maneira inquestionável como algo necessário ao bem-estar social, que por si só se explica. E a educação necessária é aquela que se pode fazer dentro dos limites da facticidade.

Com a noção de contingência, tomando o contingente no sentido aristotélico do possível, a educação é aquela que é possível, pode-se acrescentar, então, dentro de determinadas condições. Mas se tomarmos o contingente na perspectiva contemporânea podemos pensar que a educação é imprevisível porque constitui o não condicionado em relação à sociedade.

O movimento histórico implica conflitos e contradições, apresenta aspectos considerados positivos e negativos que se constituem o fator responsável pelas incessantes crises, pelas constantes situações de mudanças.

Outra consideração que podemos fazer é que o movimento realizado entre necessidade e contingência apresenta relações de rupturas e continuidades na própria constituição da história humana e em tudo que o homem faz. Nessa perspectiva, tratar a educação significa atentar para essas relações. O contexto político, econômico e cultural também incide nesse movimento que se dá impulsionado pelas relações entre necessidade e contingência. Mas é necessário observar as contradições que aí se realizam. O devir histórico pelo qual a sociedade se move, e no qual podemos situar a educação e a filosofia da educação, apresenta rupturas com as ideias, práticas, formas de pensamento e de organização social e política, o que significa que seja qual for o ambiente social, ele passa por mudanças, mas também incorre em continuidades.

A apropriação que fizemos dos conceitos de necessidade e de contingência nos permitiu observar, no transcurso de nosso próprio raciocínio como contradições, não somente na relação entre conceitos, mas também entre conceito e sujeito cognoscente, proporcionam a evolução e a realização dos conceitos no devir garantido pelo par de conceitos o qual nos apropriamos. Se em Aristóteles o conceito de necessidade serve à explicação sobre as causas necessárias, independente de nossa vontade e ligadas à Natureza, e o conceito de contingência implica, ao contrário, uma dependência do humano. Em nossa análise, o próprio homem é responsável por produções que são ao mesmo tempo necessárias e contingenciais.

E concluímos que nas concepções que têm a mobilidade como fundamento, a essência, a natureza de tudo, constitui-se a própria mudança, o devir, o vir-a-ser, que se movimenta em função da unidade dialética. Tal visão filosófica abre maiores possibilidades à educação, tendo em vista que o homem não fica limitado à racionalidade, mas constitui-se no movimento de suas relações, o que proporciona um interesse sobre as outras dimensões humanas, ampliando as possibilidades da Educação.

Contudo, essa interpretação corre o risco do reducionismo de concepções deterministas, que consideram as relações materiais o único fator determinante das relações humanas. A história material dos homens passa a ser a condição, o determinante, o homem o condicionado, o determinado. Tudo o que a educação pode fazer tem os seus limites nas relações materiais.

A postura filosófica que considera um movimento de mão dupla, que o homem é, ao mesmo tempo, condição e condicionado, determinante e determinado, criador e criação, traz para a Educação a percepção de que os limites e as possibilidades desta emergem da unidade dialética, fundamento constituinte do real, e a ela se dirigem. Isso significa, para a Educação, a necessidade de formar um homem que se compreende como dialeticidade e, como tal, se assume como sujeito possibilitador, construtor da história. Um sujeito cuja intervenção na realidade deve ser consciente de suas responsabilidades como alguém que é, ao mesmo tempo, individual e social, particular e universal e, sobretudo, inacabado.

Por conseguinte, o homem é prático-teorético e toda a atividade educacional tende a conduzir a formação humana na perspectiva do sujeito, que se realiza num contínuo movimento, por meio de suas múltiplas dimensões e relações.

REFERÊNCIAS

BORNHEIM, Gerd. **O idiota e o espírito objetivo.** Porto Alegre: Globo, 1982.

_____________ **Dialética: teoria, práxis**. Porto Alegre: Globo, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEGEL, Friedrich. **A fenomenologia do espírito.** (Trad. Henrique C. de L. Vaz). São Paulo: Nova Cultural, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** (Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** (Trad. José C. Bruni e Marcos A. Nogueira). São Paulo: HUCITC, 1986.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** (Trad. José C. Bruni e Marcos A. Nogueira). São Paulo: HUCITC, 1987.

PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. **História da filosofia.** São Paulo: Melhoramentos, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V.12 n.34 jan/abr. 2007

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Trabalho e Cidadania a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico.** São Paulo: **Em Perspectiva**, 14(2) 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação docente:** conhecimento científico e saberes dos professores**. Ariús,** Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.

SEVERINO Antonio Joaquim. **Desafios da Formação Humana no Mundo Contemporâneo. Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Da Docência no Ensino Superior:** Condições e Exigências. **Comunicações.** Piracicaba. Ano 20. n. 1. p. 43-52. jan.-jun. 2013. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Alessandra de Oliveira Cunha
Estudante concluinte do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

1 | INTRODUÇÃO

A filosofia ocidental, desde o seu surgimento, foi constituída a partir da atitude de gerar questionamentos, e ainda não perdeu sua característica de fomentar interrogações importantes à vida humana. Quando sabemos qual o intuito da filosofia, damo-nos conta de que a sua importância é inegável, não somente pela sua característica reflexiva, mas também pelas questões pelas quais ela se interessa e pelas diferentes análises possíveis.

A filosofia problematiza a realidade humana em todas as suas particularidades, bem como a realidade natural, atitude peculiar aos filósofos tidos como da natureza. Com a preocupação de problematizar e criar conceitos, a filosofia contribui essencialmente para com a sociedade. Afinal os conceitos por ela criados como os de justiça, verdade e política, por exemplo, são fundamentais para a humanidade, inclusive para as suas atividades científicas, posto que a ciência lança mão dos conceitos filosóficos para fundamentar suas teorias. A partir dessas ideias, a importância de um estudo relacionado à filosofia, à educação e à formação começa a tomar forma. Além disso, trata-se de uma oportunidade de exercitar um olhar crítico, especialmente em se tratando de um trabalho que possui um enfoque especial no curso de Pedagogia que, em termos de docência, dirige-se a crianças do ensino fundamental.

Sobre a educação das crianças, Adorno (2012, p. 137) indica que a construção de um mundo melhor, justo, tem maior chance de efetivar-se quanto mais acertamos com as crianças. Adorno parece só perceber uma saída para isso, uma educação política cujo maior fundamento deveria ser "que Auschwitz não se repita." As crianças precisam ser, desde cedo esclarecidas.

Sobre a necessidade da filosofia

para os seres humanos, Severino (2012) afirma que todas as pessoas inseridas no mundo contemporâneo necessitam de uma abordagem e uma postura filosófica, posto que não há processo de aprendizagem se não houver processo de produção, de construção do conhecimento. E esta se dá, em boa parte, pelo aprendizado da filosofia e suas diversas áreas, como a ontologia, a axiologia e a epistemologia, entre outras áreas.

A espécie humana é criadora de cultura e a filosofia contribui para a inserção e participação dos indivíduos humanos na cultura e na sociedade, bem como para a significação da sua existência histórica. A esse respeito, Severino (2006), entende que todas as pessoas deveriam refletir e compreender a intencionalidade de suas existências, ainda que a formação do jovem não seja exclusividade da filosofia.

De fato, a filosofia é antiga, no entanto, o curioso é que, as ideias tidas há muitos séculos ainda são aplicáveis nas sociedades atuais. Nesse sentido, para Lorieri (2010), a filosofia pode ser apresentada como sistemas teóricos que buscam explicar as várias conclusões, pensamentos e questões obtidas durante o trajeto da humanidade.

Saviani (1989), por sua vez, explica que reflexão é a análise detalhada sobre tal assunto, de reconsiderar o que já foi considerado e chegar a novas conclusões. Além disso, o processo de reflexão requer radicalidade no seu sentido próprio, bem como rigor em suas organizações, para que não tenhamos conclusões precipitadas, nem equivocadas. E por fim, é necessário buscar abranger em totalidade, não em parcialidades, mas de modo conjunto. Saviani conclui que a filosofia é um processo de reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta.

Segundo Lorieri (2010), os currículos escolares possuem intenções explícitas, com o desejo de produzir certos efeitos nos alunos, para moldá-los de determinada forma. No entanto, alunos com consciência, poder de reflexão e análise crítica de situações e da realidade que os cerca, deixar-se-iam moldar? Esta pergunta não somente importa aos educandos do ensino fundamental ou médio, como também aos do ensino superior.

Assim, Oliveira e Albuquerque (2009) explicam que a formação docente deve ser dotada de saberes epistemológicos, éticos e políticos, e tem como primeiro pressuposto que a filosofia identifique razão nos demais saberes além do ocidental.

De outro modo, muitos acontecimentos do século passado e do atual constituíram um ataque à filosofia ou ao que ela representa, a capacidade do pensamento crítico, de entender que um fenômeno não é um acontecimento isolado, mas ocorre em um contexto, implicado com outros fenômenos. Especificamente no Brasil, podemos citar o golpe de 1964 e a consequente ditadura militar, onde a filosofia foi retirada do currículo escolar, juntamente com outras disciplinas com enfoques sociais. Na história da educação brasileira, a filosofia sofreu uma recorrente oscilação no currículo. Assim, com a tomada de posse do poder executivo do país por um governante conservador com princípios governamentais de direita, em 2018 retirou-se a obrigatoriedade dessas disciplinas para os educandos. Essas retiradas restringem as disciplinas de filosofia ao ensino superior.

A filosofia costuma ser uma das disciplinas mais menosprezadas e estigmatizadas nos currículos escolares, apesar de ser uma das disciplinas instigadoras do pensamento e da visão crítica dos alunos. Por isso a necessidade de explicitar a sua importância e de compreender a forma como esse componente curricular se apresenta ao discente do curso de pedagogia, bem como entender qual a sua utilidade, dentro e fora da universidade.

Perante os argumentos apresentados, foi formulado como problema principal a seguinte questão: Qual a importância da Filosofia para a formação do pedagogo? Também busca-se esclarecer problemas mais específicos, como: Quais os desafios da filosofia na educação brasileira? Qual a compreensão que os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará têm de filosofia? Tanto os ingressantes como os concluintes?

Tais questões são relevantes para se compreender qual a concepção que os alunos trazem do ensino básico, visto que, os discentes ao chegarem no curso podem estar carregados de conhecimento filosófico, no entanto, superficial, que não os fazem enxergar, de fato, onde há ou não filosofia.

Sendo assim, o objetivo geral do estudo é compreender a importância da Filosofia da Educação para a formação do pedagogo, como agente instigadora da criticidade dos graduandos no e sobre o curso. Os objetivos específicos aspiram: Explicitar os desafios do ensino da filosofia na educação brasileira; Identificar a compreensão que os alunos de pedagogia da UFPA, tanto os ingressantes como os concluintes, têm da filosofia e de sua importância para a educação e para a formação do pedagogo.

A metodologia deste trabalho relaciona parte da produção bibliográfica e documental, buscando uma análise crítica referente ao sistema educacional brasileiro, o ensino da filosofia, e como esta influencia na formação de novos educadores, como esses elementos se entrelaçam, porém, divergem entre si em alguns aspectos. A análise das fontes bibliográficas visou a uma compreensão mais profunda da filosofia e de sua função na sociedade, e da filosofia da educação e sua importância na formação do educador.

Também foi entregue aos alunos iniciantes e concluintes do curso um questionário, com o entendimento de que por meio deste instrumento é possível coletar informações importantes a um estudo qualitativo, objetivando-se compreender qual a visão que os novos graduandos têm da filosofia na educação e identificar de que forma a Filosofia da Educação atua na formação do pedagogo, dada a relevância da disciplina e da profissão.

As duas primeiras questões e a última foram idênticas para os dois grupos, diferindo apenas em relação ao nível de ensino. Os ingressantes foram remetidos a pensar o ensino de filosofia no nível médio, enquanto os concluintes foram orientados a refletir sobre o ensino de filosofia no nível superior. As demais questões foram bem diferentes, aos primeiros as interrogações versaram sobre o entendimento dos estudantes em relação à inserção da filosofia na sociedade e às perspectivas em relação ao curso de Pedagogia. Aos concluintes as outras duas questões estão relacionadas à relação entre a prática pedagógica e a filosofia.

Este texto está organizado em duas seções, além da introdução e conclusão. Na primeira seção são apresentados os desafios encontrados para que a filosofia seja apresentada à sociedade de forma eficiente e efetive o seu pleno poder de transformação. Na segunda seção busca-se identificar qual a compreensão do aluno recém-chegado ao curso de pedagogia, bem como do discente concluinte, em relação à disciplina de filosofia.

2 I OS DESAFIOS DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para explicitar os desafios indicados no título dessa seção, precisamos levar em conta algumas considerações acerca das teorias sobre a educação brasileira. Hoje, nos deparamos com um sistema educacional injusto e desigual, porém devemos refletir: afinal, em que momento desde o seu surgimento ele não o foi? E, como a filosofia poderia de alguma forma contribuir para amenizar ou erradicar tais injustiças?

Desde a paidéia, educação para homens gregos livres, e duléia, educação de homens gregos escravos[1] à educação jesuítica, pode-se observar, de algum modo, a exclusão de mulheres, escravos, negros, entre outros. Porém, apesar da instituição escolar propriamente dita ser antiga, o sistema educacional que conhecemos hoje, que trata da regulamentação, em âmbito nacional, das escolas de ensino fundamental, médio e superior, data de período recente. Mas, afinal, para que foi criado esse sistema, qual seus objetivos e em benefício de quem? Saviani (1982), explica que os primeiros indícios de uma sistematização educacional, àquela época organizado em escolas primária, secundária e superior, ocorreram devido a necessidade de uma democratização de uma determinada classe, a burguesia, para que fosse sanada sua ignorância referente a determinados assuntos. Quando essa tentativa fracassou, deu início ao que chamamos atualmente de pedagogia tradicional, em que o professor era tido como detentor do conhecimento e, no processo de ensino, deveria transferi-lo ao discente. Mais recentemente, vieram os que defendiam o que conhecemos como Escola Nova, que compreende a educação que centralizava o processo de ensino no aluno e entendia educação, nas palavras de Dewey (1978, p.25), como "um processo de reconstrução e reorganização das experiências" e de que "educação é vida e não preparação para ela". Na nova pedagogia a aprendizagem do aluno deveria ser o foco, com ênfase nas necessidades do mesmo, porém, essa foi uma pedagogia implantada para poucos, novamente para as classes mais altas da população. Com a expansão da pedagogia tradicional, esta ficou para as classes mais populares, enquanto as escolas experimentais equipadas e baseadas em novos princípios educacionais foram destinadas a pequenos grupos mais abastados da sociedade.

Saviani (1982), evidencia ainda, que quando a pedagogia nova não alcançou seu objetivo, foi implantada a educação tecnicista, que consiste em aplicar o modelo de

---

1 Cf. SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

produção fabril a educação, agora o foco não era o professor, tampouco o estudante, mas sim o método utilizado para que ocorresse o processo educacional, onde o professor tem seu papel e o aluno também, bastasse os dois cumprissem o que lhes foi determinado, que se teria o resultado desejado. Porém, não somos máquinas, tampouco o processo de aprendizagem ocorre igualmente a todas as pessoas, logo, não é difícil prever que este modelo também fracassou. E assim, Saviani descreve que, ao longo desse tempo, perdeu-se a especificidade da educação escolar, que fora prevista inicialmente para tratar um mal social, no caso, a ignorância, mesmo que de determinada classe social.

A pedagogia tecnicista surge no Brasil durante a ditadura militar, na década de 1960. Com o governo dos militares tem início uma política desenvolvimentista em que se observa, de acordo com Romanelli (1996, p.196), "a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID), para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro". A pedagogia oriunda desses acordos foi implantada no Brasil, segundo Kuenzer e Machado (1986), em atendimento aos interesses do capital estrangeiro, sobretudo o norte americano, com a finalidade de preparar uma mão-de-obra apta a atender à demanda das multinacionais no Brasil.

Desse modo, podemos pensar que os sistemas educacionais têm como objetivo reparar uma lacuna da sociedade, de forma a melhorar o mundo em que vivemos. Porém, Saviani (1982) diz que os pensadores dessas teorias da história da educação, deixam de levar em conta a real função da instituição escolar que, segundo ele, é a reprodução da sociedade em que esta se insere, ou seja, se a sociedade é desigual, a instituição escolar tem como objetivo reproduzir e reforçar esse cenário. Deixando claro que a classe dominante, caracterizada pelo seu instinto capitalista, obtém domínio sob este e vários outros Aparelhos Ideológicos de Estado[2], que fazem uso da Violência Simbólica[3] para serem validados e idôneos.

Analisemos, pois, se a educação hoje tem como modelo o sistema de produção fabril e quem domina os meios de produção é ninguém menos que a classe dominante, logo é esta quem está por trás da organização escolar. Ditando o que é e o que não é necessário na formação dos educandos, para que esses sejam entregues ao mercado de trabalho.

Nas legislações vigentes atualmente referente à educação, temos que, segundo o art. 2° da LDB, a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E o cumprimento dessas finalidades deverão ter como base, entre outros, o princípio de

2 Louis Altusser, na obra Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, entende que esses aparelhos compreendem "um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas".

3 O conceito de violência simbólica foi elaborado por Pierre Bourdieu, para descrever o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais. Tal processo constitui uma violência posta em prática por meios simbólicos de comunicação e conhecimento.

vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Mais especificamente no Art. 22, é possível observar que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Ao que confere, a educação está associada a duas coisas concomitantemente, que se repetem por diversas vezes no descrito pela LDB de quais são as finalidades da educação escolar, sendo elas cidadania e trabalho. Assim como diz a própria Constituição Federal de 1988 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à cidadania os meios para esta realização envolvem o ensino dos conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, conteúdos referentes aos direitos humanos, aspectos de diferentes culturas que compõem o povo brasileiro, assim como prevê – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Já referente ao trabalho, a dinâmica seria inserir essa consciência aos poucos nos educandos, no início de maneira implícita e no decorrer das fases escolares, apresentar essa relação de maneira mais explícita, especificamente no ensino médio, com intuito da preparação básica para o trabalho.

Assim, em 25 de junho de 2014, foi sancionada a lei que trata do atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, onde foram estabelecidas as metas para a educação até 2024. No que se refere às diretrizes do PNE, quatro delas são de interesse para este trabalho. Sendo elas as descritas nos incisos do Art 2º da lei nº 2013.005 de 25 de junho de 2014. O inciso III indica ter como objetivo a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, já no V visa-se a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. O inciso VII refere à promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, e o IX, nota-se a valorização dos (as) profissionais da educação.

No que diz respeito à relação entre a educação, a formação e o trabalho é interessante observar o que Saviani (2011, p. 9), escreve: “uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação”. Ou seja, você não é educado para escolher um trabalho, mas o seu modelo de educação é definido através das demandas que o mercado de trabalho exige.

No que diz respeito à educação burguesa, vimos que as tentativas de um novo modelo educacional foram implantadas. Saviani (2011, p. 10) diz que “[...] na sociedade burguesa o princípio educativo, isto é, o elemento ordenador da forma de organização da educação não são a igualdade e liberdade enquanto atributos da natureza humana

conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o trabalho produtivo moderno." Considerando essa afirmação, penso que se pode observar uma contradição no que diz respeito ao pensamento das classes frente a isto, enquanto a classe dominante vê necessária essa abordagem referente ao trabalho produtivo na educação, a classe dominada repele essa ideia. Mesmo que no modelo de educação burguesa esse seja o ideal, pois é assim que ela continuará dominando os meios de produção, já a classe dominada, que não domina nada, não vê sentido neste modelo de ensino. No entanto, isso não significa que o modelo de educação privada é o mesmo da educação pública, a classe dominante, segundo Saviani (1994, p. 8) "[...] reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais". Ou seja, para as classes de elite são destinados os conhecimentos básicos, porém também conhecimentos específicos e aprofundados, referentes a vários segmentos, tanto de sociedade, quanto de outros aspectos, mas não somente aqueles que estão no currículo escolar, falamos aqui de conteúdos que extrapolam o mesmo. Já na educação pública destinada ao restante da população, contem-se a adquirir o básico desses conteúdos, que lhes servirá apenas para serem profissionais minimamente qualificados. Isso contribui para o surgimento da ideia de que a educação particular é boa e a pública é ruim.

Então, é possível dizer que um dos principais desafios encontrados pela filosofia para se fazer útil nos sistemas escolares de ensino público, é reconhecer utilidades, não se encontram nesse sistema, que falha ao perceber o discente apenas como mais um número nas estatísticas de aprendizagens do país, levando em consideração apenas o sistema de notas inserido nas escolas. Em função disso, os estudantes e seus familiares preocupam-se apenas com a aprovação ou reprovação ao final do ano letivo, sem levar em consideração a assimilação e a utilidade do conhecimento. Com uma filosofia adequadamente aplicada e ensinada, os discentes haveriam de questionar esse sistema, de se perceberem como inclusos na sociedade, como agentes de mudança e não somente como indivíduos passivos, que só têm que aceitar e seguir adiante. Melhorando assim, a qualidade de ensino para si e para os educandos posteriores.

Sabendo disso, não é difícil aplicar esses conhecimentos à realidade atual. Onde cada vez mais a educação privada é tida como símbolo de desenvolvimento, transformações e inovações, enquanto a educação formal pública segue sendo cada vez mais desvalorizada, sucateada e os formandos desse sistema são, como o próprio Saviani (1983) descreve, marginalizados. No entanto, isso não significa que não existiram tentativas de se pensar a educação de uma forma justa para as camadas populares, ou que não haja profissionais que se desgastam tentando mudar essa realidade.

No entanto, eu, advinda de escola pública, penso ter propriedade para afirmar que, estudantes pertencentes a esse sistema não sabem discernir para que estão na escola,

tampouco para que lhes servirá tais conhecimentos, tudo com o que os pais se importam é com a nota no boletim escolar, a aprovação no final do período letivo para o período seguinte. O conhecimento e aprendizado não são tidos como tema principal, ainda mais numa época na qual o conhecimento é disponibilizado a qualquer um, a qualquer hora via internet. O aluno acha que se quisesse ou tivesse que aprender determinado conteúdo, buscaria por esse mesmo meio.

Faz-se necessário lembrar que uma das disciplinas responsáveis por incentivar o pensamento crítico de forma consciente nos discentes, é a filosofia. Esta os ajudaria a se situar no mundo e na atualidade em que vivem, a pensarem sobre quais suas perspectivas e como melhorá-las.

Ainda que a sistematização educacional que, segundo Saviani, tenha sido pensada para a classe burguesa, hoje este mesmo sistema se faz necessário para a superação do senso comum, presente principalmente nas classes populares da sociedade. Uma educação pautada nos princípios filosóficos da busca pela verdade, da emancipação humana e da superação do senso comum, faz com que a filosofia da educação, que reflete os problemas educacionais em busca de superá-los, seja uma das principais "armas" a serem adquiridas pelos profissionais atuantes na educação básica e infantil, que estão sendo formados na Universidade Federal do Pará, no curso de pedagogia. A filosofia e a filosofia da educação nos moldes de Saviani (1996) são imprescindíveis na busca de solução para os problemas da realidade de modo geral, e educacionais de modo particular. São, pois fundamentais para a realização de uma pedagogia orientada para a transformação, ou seja, capaz de superar o desafio do reconhecimento de utilidades pelos educandos das escolas públicas da educação básica, proporcionando a eles a reflexão necessária a fim de que se percebam como indivíduos ativos na sociedade, capazes de transformá-la e não somente aceitá-la.

3 | A FILOSOFIA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Na escola pública, o ensino da filosofia inicia-se no ensino médio, a priori, com ensino das concepções dos pensadores mais influentes e um pouco sobre a história de como ela surgiu, para se opor ao mito, no entanto, muito pouco é retratada a sua relevância para o entendimento da formação social e humanitária, no que ela interfere, e como associá-la e/ ou utilizá-la na realidade atual, não somente de determinados locais, mas do mundo inteiro. Também é ensinada em alguns cursos do ensino superior, ao contrário do que muitos pensam, não está somente nos cursos de filosofia ou psicologia, mas também em muitas áreas das ciências humanas, como história, pedagogia, etc.

Assim, esta é ensinada de forma a não ser vinculada com a realidade do estudante, logo, este não se percebe crítico, tanto de si, na sua capacidade de inteligência, de criatividade e de discernimento, como da realidade a sua volta, no sistema que o cerca, nas leis sobre as quais ele não tem conhecimento, dos direitos que não lhe são garantidos,

bem como um pensar crítico sobre os problemas sociais, políticos e econômicos do seu país, estado e município. Este estudante apenas associa-se ao mercado de trabalho como está previsto e é um dos objetivos da LDB e BNCC, como já dito anteriormente, porém a formação para a cidadania é comprometida.

Sendo assim, o que falta no sistema educacional é uma intencionalização clara tanto para corpo docente como aos discentes, mas tampouco isso resolveria a falta de consciência de classe, citada por Marx para os educandos da rede pública. Lhes falta um olhar crítico, tanto para o próprio sistema educacional, como para qualquer outro campo social, político, econômico, cultural, etc. Mesmo que sejam disponibilizadas todas as planilhas de gastos do governo, todos os livros clássicos em uma biblioteca virtual, mesmo que o governo ofereça cursos profissionalizantes gratuitamente, ainda assim, não há interesse significativo por parte do proletariado. Em grande parte, eles provavelmente não sabem o que fazer com isso, não sabem sua utilidade. Ou seja, não basta dar assistência aos educandos, é preciso incentivar e promover o desenvolvimento da consciência crítica.

Parte dessa consciência deve ser desenvolvida na escola, como prevista na legislação educacional do país. Por conseguinte, esta seção se dedica a identificar com qual compreensão de filosofia os alunos saem do ensino básico para cursar o superior, especificamente o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

Para isso, foi entregue aos estudantes do primeiro semestre do referido curso um questionário com cinco perguntas referentes ao ensino de filosofia no ensino médio. Ao todo, 48 alunos participaram da pesquisa a qual deveriam responder às seguintes questões:

1) Em se tratando de educação básica, o que lhe foi ensinado sobre filosofia?

2) Baseado nos conhecimentos que você trouxe da educação básica, o que você entende por filosofia?

3) Na sua concepção, como a filosofia está inserida na sociedade?

4) O que você espera aprender sobre filosofia no curso de pedagogia?

5) No seu entendimento, qual a relação entre filosofia e educação?

A análise das respostas a essas perguntas possibilitou identificar que os estudantes apresentam conhecimentos básicos sobre filosofia e muitas das respostas dos educandos possuem semelhanças. Os pontos mais tocados entre as respostas dos educandos foram a criticidade e a formação do ser crítico, o que dá indícios de uma resposta padrão. Porém, é inegável que as respostas dos alunos perpassam variadas concepções filosóficas, mesmo que de modo vago, sem de fato serem percebidas pelos seus autores.

Com relação à primeira pergunta do questionário, em se tratando de educação básica, o que lhe foi ensinado sobre filosofia?", os alunos se referiram a historiografia da Filosofia como principal aprendizado no Ensino Médio.

> Fui ensinada sobre quatro filósofos, eles nos faziam pensar sobre vários assuntos, como arte e sociedade, às vezes não entendia, mas foi na filosofia

> que aprendi um pouco sobre política, de forma indireta é claro.
>
> -Ana Beatriz da Silva Medeiros

> Em síntese, sobre as questões e fatos sociais o que cada um dos mais famosos filósofos da antiguidade pensavam a respeito e as suas linhas de raciocínio e atuação no campo da filosofia.
>
> -Hiago Pantoja das Chagas

> Foi me ensinado sobre diferentes pensadores filosóficos de diferentes épocas, desde Platão, Aristóteles até René Descartes. Foi-me ensinado também sobre seus pensamentos e ideias, e como estes foram usados e influenciaram várias coisas na sociedade ao longo dos anos, como teorias, escolas, academias, etc.
>
> - Ana

As três respostas acima deixam evidente um ensino pautado na história da filosofia, no nível médio de ensino, de modo a resumir a filosofia a acontecimentos históricos e aos grandes filósofos da antiguidade. Não que estes conteúdos não sejam essenciais para a aprendizagem dos alunos, mas tampouco esses conteúdos lhe serão úteis se não forem associados à realidade dos mesmos e se não provocarem a reflexão nos alunos, de modo que a filosofia não seja apresentada meramente como uma disciplina que é dada no ensino médio, em uma sala de aula, que está presente da porta para dentro, mas que não é percebida e tampouco está presente porta à fora. Que ela esteja clara na mente dos educandos como algo vigente no decorrer da sua vida, para que assim seja dada a sua devida importância, pois, como afirma Martins (2000):

> Desta feita, com a filosofia sendo oferecida para todos que cursarem o Ensino Médio - mas oferecida enquanto um tipo de saber vinculado à realidade, não como uma mera abstração teórica -, todos os homens seriam capazes de tornarem-se filósofos, isto é, homens marcados por uma particularidade reflexiva frente ao mundo que os cerca e os desafia, homens que superam a simples interrogação e contemplação da realidade. (MARTINS, 2000, p. 108).

Podendo os alunos, finalmente, se perceberem como agentes ativos na sociedade, que podem não apenas existir nela, mas modificá-la, tornando-a menos injusta. Desse modo, buscariam a verdade acima das coisas que lhes forem impostas como corretas, caso percebessem que isso não faria bem a sociedade em que estão inseridos. A exemplo disso, no Brasil, temos a questão da arrecadação de tributos, onde o proletariado sabe que paga impostos, mas, muitas vezes não sabe como esses impostos lhe são taxados, tampouco por que e para que. Há pouco o Brasil atingiu a marca de um trilhão de reais em impostos arrecadados, onde esses tributos deveriam ser devolvidos à população em forma de melhorias, tanto estruturais, como sociais, educacionais, em saúde, etc. Mas a realidade em que vivemos não condiz com o tanto de imposto que pagamos, e não buscamos entender o porquê, sabemos que é injusto, mas apenas aceitamos essa realidade como se estivéssemos condicionados a ela e não houvesse nada que pudéssemos fazer. Por isso é tão importante o exercício da capacidade de crítica e o docente pode auxiliar nisso. A esse

respeito, é relevante considerar o que diz Aranha (2000).

> Encontra-se aí uma das funções do professor de filosofia do ensino médio, quando desperta ao aluno para as formas perversas do preconceito, da repetição cômoda do cotidiano, das certezas definitivas e das verdades acabadas, enfim, da ação corrosiva da anti-filosofia. A atitude do filosofar supõe a aquisição de instrumentos conceituais para transformar a experiência vivida numa experiência compreendida, seja examinando os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, seja avaliando a ação do político, a proposta pedagógica de uma escola, as justificativas de um comportamento, quaisquer que sejam, enfim, os projetos humanos. (ARANHA, 2000, p. 117).

Decorrente a segunda pergunta do questionário que foi: "Baseado nos conhecimentos que você trouxe da educação básica, o que você entende por filosofia?". Por meio de suas respostas a esta questão, os discentes indicam que compreendem a filosofia como algo que nos faz pensar.

> Aprendi que o significado da filosofia é "amor ao conhecimento" então acredito que todos somos filósofos a partir do momento que questionamos algo e buscamos maiores conhecimentos para a vida.
>
> -Dinelma de Jesus Gonçalves

Pode-se dizer que a compreensão de Dinelma expressa na citação acima aproxima-se do entendimento de Gramsci (1919, p. 35) para quem "é impossível pensar um homem que não seja também filósofo, que não pense, já que pensar é próprio do homem como tal". Porém, é necessário esclarecer que há uma diferença ao que ele entende simplesmente por filósofo e o filósofo que ele identifica como "profissional ou técnico, uma vez que para esse "não só pensa com maior rigor, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento". (GRAMSCI, 1919, p. 34-35).

> Entendo que a filosofia como área de conhecimento, ou melhor, reflexão indagação de nós do outro e do mundo, que tem por objetivo analisar as questões do nosso cotidiano e também, nos tornar seres mais críticos e humanizados.
>
> -Kaila Melo Noronha

> Entendo que a filosofia nos faz refletir a respeito da realidade e nos faz refletir sobre nossas ações. Ela busca o caminho da verdade através da razão.
>
> -Nayra Suellem Pereira Ribeiro

Os alunos manifestam em seus argumentos uma clara noção de que, de fato, a filosofia busca nos tornar seres mais críticos, no entanto, não basta dizer as palavras sem a ação cotidiana de refletir as questões acerca da realidade, muitas vezes perversa ao nosso em torno, não faz a filosofia útil, muito pelo contrário, a descaracteriza como agente transformadora da sociedade e a transforma em meros conteúdos vazios a serem repassados aos alunos e esquecidos pelos mesmos. Assim, Martins, (2000) referindo-se aqueles que defendem a filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio observa que,

> [...] os argumentos por eles utilizados são, muitas vezes, os mais imprecisos e vagos possíveis, pois quando se pergunta para que serviria a filosofia, deles é comum obter as seguintes afirmações: "porque ela é crítica!", ou "porque ela desenvolve valores!" das respostas são dadas sem se explicar o seu significado fazendo as perderem legitimidade (MARTINS, 2000, p. 104).

É certo que o ensino da filosofia tem por objetivo o desenvolvimento de um ser crítico, pois, a filosofia busca a emancipação humana através da superação do senso comum. Então, o compromisso de uma educação filosófica é direcionar os educandos das classes mais populares a esta emancipação. Pois, segundo Martins (2000), a filosofia faz objeto das questões que afetam, principalmente, as massas populares, no caso, as camadas populares, que é dominada pelos detentores do capital, dos meios de produção e de determinados conhecimentos que a classe baixa não busca conhecer, o que faz necessária a atitude filosófica a esse grupo da sociedade.

No que tange a terceira questão "Na sua concepção, como a filosofia está inserida na sociedade?" Os graduandos sugerem que a filosofia ou está em tudo, através das mais diversas formas de relações sociais, nos questionamentos e pensamentos dos cidadãos, ou parcialmente inserida na sociedade, pois não são todas as pessoas que questionam e refletem sobre as coisas que lhes são impostas.

> Ela se insere quando tentamos compreender os fatos, quando pensamos sobre esses acontecimentos e tentamos explicá-los. ela se faz presente em todos os lugares, família, escola, trabalho, nas conversas e teorias sobre determinados assuntos.
>
> - Cecília Vitória Pio da Silva

> Apesar de ser extremamente importante socialmente, a filosofia ainda é pouco discutida e muito subestimada. Muitos acham que filosofia só está inserida na escola, o que pode ser um pensamento equivocado. Mesmo a pessoa menos estudada tem um pouco de filosofia em si, adquirida através de experiências ou tradições familiares.
>
> - Anny Rocha Pereira

> No meu ponto de vista a filosofia ela não está claramente inserida na sociedade muitas pessoas deixam de exercer o seu pensamento crítico de uma determinada situação, pois se deixam levar por pensamentos de terceiros a falta de filosofar faz com que esses indivíduos sejam facilmente influenciados.
>
> -Elcilene da Conceição Silva

Sendo o objetivo da filosofia a busca pela verdade, de fato não são todas as pessoas que possuem atitudes filosóficas e, portanto, são dotadas de senso comum, e não se preocupam em averiguar se o seu discurso possui bases pautadas na razão e na realidade tal como é. E apesar disso, estão inseridas em um contexto filosófico no qual fazem parte de uma totalidade a ser observada.

Referente às pessoas que se baseiam no senso comum para dispor de opiniões, essas facilmente são manipuláveis e, no geral, pertencem a uma classe específica da

sociedade, a classe baixa. E apesar da filosofia, por muito tempo ser destinada a elite social, onde apenas a alta sociedade podia ter acesso, hoje, esta tem papel fundamental na emancipação da classe baixa, sob a dominação dos detentores do poder econômico. Sobre isso Gramsci (1986), afirma que a filosofia deve estar em contato com as classes mais populares, o proletariado, a fim de conduzi-los à emancipação, o que ele chama de concepção de vida superior, e assim condicionar um progresso intelectual de massa, de toda uma classe e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

No que diz respeito à quarta questão do questionário, ou seja, sobre a seguinte pergunta "O que você espera aprender sobre filosofia no curso de pedagogia?", os estudantes afirmaram esperar dar continuidade aos estudos abordados no ensino médio, desenvolver o senso crítico, assim como pôr em prática na sua atuação profissional.

> A forma como alguns filósofos veem a educação, assim aprender com cada um deles e buscar sempre a melhor maneira ou forma de ensino. Sempre visando procurar entender como a educação funciona, onde houve seu surgimento e de que maneira posso contribuir para que a educação seja para todos e chegue a essas pessoas de maneira boa, respeitando cada individualidade de cada pessoa.
>
> -Adryelly Máyra da Silva Oliveira

> A filosofia nesse curso é de suma importância, o principal objetivo talvez seja desenvolver nosso ser pensante adormecido para finalmente aplicá-lo em nossa futura profissão, não espero somente repassar filosofia um dia, mas espero principalmente ensinar a aprender.
>
> - Maria Luísa A. Lima

> Pretendo aprender sobre grandes filósofos historiadores que tiveram grandes e importantes influências no curso. Aprender sobre suas ideias, pensamentos e sobre os seus fatos que ocorreram anos atrás. E também saber a importância deles para cada um de nós.
>
> –William Miranda Pantoja

Sendo os pedagogos atuantes na educação infantil, não iremos ensinar a filosofia propriamente dita, como no ensino médio, porém, não é apenas a partir do ensino médio que começamos a ser seres pensantes e atuantes na sociedade. Como profissionais da educação infantil, não precisamos saber tudo sobre filosofia, até por que seria um feito digamos impossível, devemos saber o que fazer com o conhecimento filosófico que temos, questionar e implicar às crianças os questionamentos, e a busca por respostas verdadeiras, porém não imutáveis e acabadas, fazendo-as duvidar do que lhes é imposto e buscarem por justificativas que satisfaçam a sua insatisfação, para que assim não se conformem com o que lhes faz calar e oprimir, aderindo ao senso comum como verdade absoluta. É nesse sentido que se pode falar de filosofia com criança.

O professor deve buscar recursos didáticos para instigar a curiosidade dos estudantes e assim fazer o surgimento das perguntas, para que enfim o amor pelo conhecimento seja alcançado. Assim, as crianças não estarão dotadas de saberes filosóficos, mas certamente

estarão munidas de atitudes filosóficas, pois o exercício constante de investigação, fará com que aprendam de forma mais eficaz e espontânea tudo o que lhes queiram ensinar sobre o saber filosófico. Nessa perspectiva, podemos considerar a análise de Aranha (2000),

> A criança e o jovem estimulados para a reflexão e para a discussão tendem a superar o egocentrismo infantil, prosseguindo o processo de descentração da inteligência e da afetividade, justamente porque a reflexão supõe a disponibilidade de trazer o outro para dentro de si e a discussão exige a atenção de um ouvinte, ou seja, em ambos os casos ocorre o reconhecimento da alteridade (ARANHA, 2000, p. 119).

Assim, as crianças não cresceriam pensando apenas no benefício próprio, mas no bem do coletivo, pois, na atualidade temos o pensamento limitante de achar que se algo não nos afeta diretamente, não temos por que nos prostrar diante do problema e enfrentá-lo. Assim como ocorreu com a alta do preço da gasolina, muitas pessoas disseram que não seriam afetadas, pois não tinham carro, mas não refletiram de forma a concluir que, todo o alimento que chega até ela é transportado por veículos que exigem combustível, e se este aumenta, o preço do alimento, bem como de outros produtos, também aumentará. São essas e outras diversas questões que exigem de nós um pensamento crítico, para que possamos atuar na realidade em prol do coletivo. Assim, Aranha (2000), sustenta que, educar para a reflexão e o debate, contribuiria essencialmente para a construção de uma sociedade pluralista baseada na formação de uma identidade autônoma e crítica, assim como colabora com a capacidade de aceitação das diferenças, combatendo todo e qualquer tipo de preconceito. Bem como, valorizar-se-ia o diálogo e respeitar-se-ia o dissenso, o que ele admite como valor sempre garantido na democracia.

Por fim, na quinta questão, onde perguntou-se “No seu entendimento, qual a relação entre filosofia e educação?”, os alunos dissertam sobre desenvolver o senso crítico, formação do ser e busca de conhecimentos.

> No meu entendimento, a relação que há entre filosofia e educação é de extrema profundidade. Na educação, é preciso formar estudantes que transformem um meio social e a filosofia é uma porta que direciona o estudante para o caminho do pensamento crítico racional e questionador.
>
> -Ana

> Como a filosofia é a “mãe” das ciências então ela foi essencial para a formação do pensamento e do conhecimento, desde o momento em que as crianças na Grécia já tinham um processo de educação com a filosofia gerando, assim, grandes pensadores para a sociedade que foram essenciais para educação com grandes ideias com o surgimento da democracia, o ato de se fazer política.
>
> -Rayllane Gabrielle da Silva Borges

> No meu entendimento é importante para desenvolver o senso crítico do estudante e aprender a sempre questionar.
>
> -Rafaela Soares Corrêa

A educação tem influência direta na sociedade, pode-se dizer afinal, que é a instituição que mais impacta a comunidade, pois é a partir dela que vários conceitos, percepções, concepções e crenças são introduzidos aos alunos. No entanto, com o advento da internet, onde todo tipo de conhecimento é disponibilizado a qualquer tempo, a qualquer pessoa, o argumento de que a escola é o principal meio de obtenção e acesso ao conhecimento foi completamente dizimado. Porém, não podemos dizer que o problema da falta de consciência crítica foi resolvido, contrariamente, facilitou o processo de alienação e manipulação em massa. Isso não significa que o advento da internet foi ruim para a sociedade, no entanto, para uma sociedade que não busca a reflexão e o bom senso para disseminar determinado discurso, a instituição escolar nunca se fez tão importante para a tomada de consciência dos seus integrantes. No que diz respeito a essa relação entre sociedade e educação, Silveira (2000), infere que

> Na realidade, entre educação e sociedade estabelece-se uma relação dialética de ação recíproca de uma sobre a outra, de modo que o elemento determinado ("em última instância"), isto é, a educação, não deixa de influenciar, também, o elemento determinante. E a forma como a educação exerce essa influência é atuando sobre os agentes, os sujeitos da prática social, isto é, os alunos das camadas populares, fornecendo-lhe dos instrumentos culturais (os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento o saber sistemático) de posse dos quais poderão agir com maior eficácia na defesa de seus interesses de classe. Daí o caráter de mediação da função revolucionária da educação. (SILVEIRA, 2000, p. 136).

Também foi entregue aos estudantes concluintes do curso um questionário com 5 perguntas voltadas à relação entre a prática pedagógica e a filosofia. Sendo elas:

1. Em se tratando do ensino superior, o que lhe foi ensinado sobre filosofia?
2. Com base nos conhecimentos adquiridos no ensino superior, responda: como a filosofia interfere na formação humana?
3. Como futura(o) profissional da educação, como você pressupõe o ensino dos princípios filosóficos (a educação para a transformação social, o pensamento crítico, etc.) aos educandos da educação básica?
4. No seu entendimento, qual a importância da filosofia da educação para a formação do pedagogo?
5. Como você compreende a relação entre filosofia e educação?

Em resposta a essas questões os discentes dissertaram sobre a relevância da filosofia, confirmando assim, a inegável importância da filosofia para a ação pedagógica. Primeiramente perguntou-se o seguinte: "Em se tratando do ensino superior, o que lhe foi ensinado sobre filosofia?". As respostas foram bem evidentes quanto a necessidade da filosofia na formação humana, em especial dos discentes de pedagogia.

> O quanto que a filosofia é necessária para tirar os alunos do senso comum e chegarem à consciência filosófica. Que é capacidade de ser mais crítico, questionar, duvidar e se informar sobre determinada realidade.

- Adrielle Oliveira Cunha

> Por estar num curso de pedagogia, ou seja, com foco na área da educação, vejo que tudo de novo que me foi apresentado no ensino superior sobre filosofia tem relação direta com a educação e a produção de ciência nas humanidades, assuntos do tipo: a importância da filosofia no fazer pedagógico; correntes filosóficas como o Materialismo Histórico-Dialético, a Fenomenologia e o Existencialismo.
>
> - Pedro

> A relação da filosofia com a educação.
>
> - Ana Beatriz Oliveira da Silva

Assim, o ensino da filosofia com práticas filosóficas se faz essencial ao curso de pedagogia, incentivando o graduando a assumir a responsabilidade de educar seus futuros alunos para o senso crítico. É interessante lembrar que Saviani (1996), observa que quando não fazemos uso dos princípios filosóficos, abdicando da tarefa própria da filosofia, estamos sujeitos, como educadores, a não contribuir para a adoção da postura reflexiva frente aos problemas educacionais, não educando os alunos para a transformação social, mas para manter a realidade tal como está, seja ela boa ou ruim. Isto é, não basta apenas ensinar aos estudantes os conteúdos específicos de cada disciplina, é preciso refletir sobre os problemas educacionais que nossa realidade e dos educandos apresenta, dando-nos assim a possibilidade de transformá-la e não somente aceitá-la.

Já referente à segunda questão, “Com base nos conhecimentos adquiridos no ensino superior, responda: como a filosofia interfere na formação humana?”, os alunos responderam da seguinte maneira:

> O ser humano não nasce pronto, ele se forma como pessoa à medida que cresce em sociedade. O indivíduo, imerso em cultura, religião, normas sociais, sistemas econômicos, dogmas, etc., constrói e tem construída a sua personalidade, num processo que só se encerra com a sua morte. Entretanto, sendo o homem um animal racional e incomparavelmente consciente da sua própria existência, ele é capaz de refletir acerca de todo esse processo acima mencionado, identificando problemas, possíveis melhorias, coisas as quais ele não concorda, coisas as quais ele gostaria de mudar, e tal reflexão, especialmente num nível mais rigoroso de pensamento, se dá através da filosofia. Ao pensar sobre o formar, é possível mudar o que e como se forma.
>
> - Pedro

> Em tudo, no processo de desenvolvimento cognitivo principalmente, a filosofia ajuda a sermos seres pensantes e críticos. Ela interfere no sentido de nos deixar inquietos para ir em busca sempre e não ficar estagnados. Além disso, por consequência, interfere na transformação social.
>
> - Flora

> A filosofia serve para a formação crítica do ser humano por meio de questionamentos sobre suas ações e até mesmo sobre sua existência.
>
> - Ana Beatriz Oliveira da Silva

Os estudantes foram incisivos no sentido de demonstrar o poder da filosofia para a formação humana, bem como em observar como esta pode transformar o meio social, no qual é apresentada, de forma a buscar a emancipação dos seus cidadãos.

Em se tratando da terceira questão, "Como futura(o) profissional da educação, como você pressupõe o ensino dos princípios filosóficos (a educação para a transformação social, o pensamento crítico, etc.) aos educandos da educação básica?". Essa questão consiste em um convite aos graduandos para se situarem como educadores. Dessa forma a filosofia desperta a criticidade e exercita a capacidade de problematização. Sendo assim:

> Um ensino que possa despertar nos alunos a curiosidade sobre as coisas, que instigue a busca pelo conhecimento e que cause provocações para os questionamentos.
>
> - Adrielle Oliveira Cunha

> Vejo o trabalho de filosofia com crianças como um desafio bem complexo, principalmente quando este trabalho se dá imerso num sistema de ensino tradicional que não incentiva efetivamente à reflexão e ao questionamento do mundo em seu processo, mas que se faz extremamente necessário, tanto para o desenvolvimento do indivíduo quanto do da sociedade. Caso o aluno domine os princípios filosóficos citados, se terá um cidadão mais consciente e crítico da sua própria realidade, capaz de identificar os problemas sociais que o cercam e cobrar as devidas soluções para eles da melhor maneira possível. A filosofia permite um melhor pensar sobre a realidade, possibilitando um melhor agir sobre ela.
>
> - Pedro

> Questionando, não se deixando levar pelo tradicional, gerando problemas e deixando os próprios educandos irem fazendo suas descobertas, sempre auxiliando.
>
> - Flora

Saviani (1996) diz que a educação sempre se preocupou em formar determinado tipo de homem de acordo com as diferentes exigências de cada época. Assim, em nossa educação temos que nos preocupar com que tipo de pessoas estamos formando, visando promovê-las a tornarem-se capazes de conhecer os recursos de sua situação para, assim, intervirem na mesma, ocasionando sua evolução.

Profissionais da educação que buscam a transformação social como objetivo do processo educacional, precisam visar o ensino baseado nos princípios filosóficos do questionamento e da busca pela verdade. Por isso, é importante que essas palavras não fiquem somente na mente dos educandos, mas se expressem concretamente, no sentido de atuarem da mesma maneira que demonstram saber o que deve ser feito.

No que diz respeito a quarta questão, "No seu entendimento, qual a importância da filosofia da educação para a formação do pedagogo?" As respostas obtidas dão conta da essencialidade e da importância da filosofia para o desenvolvimento humano.

> É essencial, uma vez que enquanto pedagogos precisamos de uma prática reflexiva no ato educacional a fim de compreender e melhorar o processo

com os alunos e, também, compreender como os alunos também estão tendo o seu ato reflexivo.

- Victoria Regina da Silva Santiago

De suma importância, pois é através dela que aprendemos a olhar e questionar sobre os valores da educação. Além disso, desenvolve a capacidade de refletir sobre a nossa própria ação educativa.

- Adrielle Oliveira Cunha

Sendo a educação um processo contínuo, incessante e em constante mudança, é necessário que o pedagogo, um dos principais, senão o principal profissional da área, seja capaz de refletir de maneira rigorosa e profunda sobre as práticas educativas, tanto as suas próprias, quanto as que se dão em seu entorno. Dessa maneira é menos improvável que ele "pare no tempo" como profissional e continue se adaptando e aprimorando suas habilidades, seguindo o ritmo natural da mudança social.

- Pedro

A importância da filosofia da educação se faz no processo de tomada de consciência do estudante de pedagogia, referente ao "poder" de transformação que a educação escolar pode proporcionar a determinada sociedade. E de como está funcionando, para que possa intervir da maneira mais adequada possível.

Saviani (1996) descreve a função da filosofia na educação como sendo o ato de reflexão sobre os problemas que a realidade educacional apresenta, dada a definição de problema apresentada pelo autor. Assim, a função do educador dotado dos princípios filosóficos em suas atitudes perante sua profissão, é pensar uma educação que vise superar esses problemas por ele encontrados. Assim,

> Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa, mais humana, enfim. (SAVIANI, 1980, p. 23-24).

Em se tratando da quinta questão, "Como você compreende a relação entre filosofia e educação?", os estudantes disseram que:

A relação é de suma importância devido ao fato de a filosofia permitir questionamentos sobre a formação docente, o contexto escolar, a gestão escolar, além de servir para uma formação crítica do profissional que irá atuar como docente ou então como gestor de uma determinada escola.

- Ana Beatriz Oliveira da Silva

Essa relação é muito importante uma vez que a filosofia é uma das possibilidades de reflexão, crítica e diálogos que a educação tanto precisa para melhorar a gestão e o poder de transformação da realidade em que vivemos.

- Vitória Regina da Silva Santiago

A filosofia está presente em tudo, na educação também. Sendo assim, penso

> que sem a filosofia não conseguimos entrar em um estado transformador da educação, ou seja, não conseguimos olhar de outras formas para diferentes caminhos, não conseguimos experienciar o que a educação pode nos proporcionar individual e socialmente.
>
> - Flora

Em decorrência da importância da filosofia na formação humana, deve-se fazer não somente a permanência da disciplina da filosofia no currículo escolar da educação básica, mas baseá-la integralmente nos princípios filosóficos. Colocando as sementes do questionamento em nossos discentes, para que esses impactem de forma positiva o meio social em que se inserem. Podemos combater o senso comum e ainda fazer com que os estudantes busquem conhecimentos úteis que lhes farão dominar o que os dominantes dominam, pois sem isso, como supõe Saviani (1985, p. 59) o dominado não se liberta, ou seja, dominar o que os dominantes dominam é questão de libertação. O conhecimento é a chave da corrente que nos prende a condição de dominados, no entanto, só buscaremos conhecimentos se fizermos determinados questionamentos, e só nos questionaremos se tivermos senso crítico.

Este trabalho mostrou que, apesar dos estudantes ingressantes no curso de pedagogia trazerem consigo conhecimentos de conteúdos filosóficos, estes tampouco o percebem como importante, pois não foram vinculados às suas realidades, de modo a senão invalidar, desfavorecer a filosofia enquanto um conhecimento que está presente indubitavelmente na sociedade e é capaz de contribuir para modificá-la. Ao passo que, os graduandos concluintes do curso, demonstraram conhecer o poder filosofia da educação e o que ela representa no sistema educacional. Todavia, é necessário reconhecer a filosofia como práxis, onde a teoria não se faz sem a prática. Isso significa o reconhecimento da necessidade da prática, não só por parte dos educadores, mas também dos educandos. De modo que sejamos todos capazes de lutar pela transformação do sistema educacional injusto e desigual com o qual nos deparamos hoje.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do referencial bibliográfico e documental e a análise das respostas dos questionários exposto nesta pesquisa, possibilitou compreender a importância da Filosofia da Educação para a formação do pedagogo, bem como explicitar os desafios do ensino da filosofia na educação brasileira e identificar a compreensão que os alunos de pedagogia da UFPA, tanto os ingressantes como os concluintes, têm da filosofia e de sua importância para a educação e para a formação do pedagogo.

Demonstra, ainda, que a importância da filosofia da educação na formação do pedagogo é justamente a que Saviani propõe, fazer com que o educador reflita sobre os problemas educacionais existentes. É necessário rompermos o paradigma onde somente ensinamos de forma automática, apenas transferindo conhecimentos aos nossos alunos.

A atitude transformadora deve partir do educador para com seus alunos, o pensamento crítico deve fazer parte do nosso cotidiano, não apenas para termos opiniões sobre determinados assuntos, mas para pensarmos a educação de forma a melhorá-la e não somente condená-la. Se hoje nos deparamos com uma sociedade injusta, lutemos pela educação, sejamos críticos dela e para ela, busquemos incentivos aos profissionais da educação, valorizando-os, para que esses possam atuar com amor e vontade, não se deixando levar pelo comodismo de apenas dar aula, corrigir provas e atribuir notas aos alunos. Ainda que a realidade educacional brasileira seja desestimulante para os profissionais da educação, apenas os que têm amor e vocação para com a profissão serão capazes de lutar para transformá-la. E é de grande importância que os educadores busquem se manter sempre atualizados para que possam agregar valores sociais, éticos, morais, bem como econômicos, pois um dos maiores problemas no Brasil é a desigualdade econômica entre as classes. Então que lhes seja explicado o porquê disso, que lhes seja explicado como a política brasileira funciona, como superá-la e melhorá-la. É necessário discutir com os estudantes o melhor e o pior do país, para que se sintam pertencentes e assim comprometam-se a desenvolvê-lo. Como bem o disse Freire (1979, p. 84) "educação não transforma o mundo, transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo".

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 2012.

ARANHA, Maria L. A. **Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs.). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos,1978.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALLO, S.; KOHAN, W. Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GUIDO, H. **A Filosofia no Ensino Médio:** uma disciplina necessária. In: Sílvio Gallo; Walter Omar Kohan. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio.** 1ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, v. VI, p. 81-93.

HERMANN, N. **Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. 1, jan./mar. 2015, p. 217-228.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. **A pedagogia tecnicista.** In: MELO, G. (org.). **Escola Nova: tecnicismo na educação compensatória.** São Paulo: Loyola, 1986.

LORIERI, M. A. **Filosofia e educação: um entendimento possível desta relação.** Revista @ **mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 05-12, jul/dez. 2010.

OLIVEIRA, I. A.; ALBUQUERQUE, M. B. B. Estudos culturais, filosofia e educação na formação de professores. **Ensaios de filosofia e educação**, Pará, v. II p. 145 - 166, 2009.

O COMEÇO DA VIDA. **Direção: Estela Renner**. Produção: Estrela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 DVD (90 min).

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

SAVIANI, D. Educação: **Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo; Campinas: Cortez/ Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, (42) 8-18, Agosto, 1982.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto.** 22.MEC/INEP. Brasília. 1984:1-6.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira ao longo do século XX (1890-2001).** Trabalho apresentado ao III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História da História da educação no Brasil:** um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica.** 2008

SAVIANI, D. **Organização da educação nacional:** sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul-set de 2010.

SEVERINO, A. J. Filosofia, política e educação. **Educação e democracia:** diálogos. 1ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2012, v. 1, p. 13-30.

SEVERINO, A. J**. A contribuição da filosofia para a formação dos estudantes do Ensino Médio**. Direcional Educador (Impresso), v. X, 2014.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana:** tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVEIRA, R. J. T. **Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio.** In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes,
2000. p. 129-148.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA – UFPA

Questionário para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso

Nome:
Semestre: Turma: Data:___/_______/_______

1. Você permite o uso do seu nome real na elaboração deste trabalho? ( ) Sim ( ) Não. Se não, qual nome fictício gostaria de ser usado?

2. Em se tratando do ensino superior, o que lhe foi ensinado sobre filosofia?

3. Baseado nos conhecimentos que você trouxe da educação básica, o que você entende por filosofia?

4. Na sua concepção, como a filosofia está inserida na sociedade?

5. O que você espera aprender sobre filosofia no curso de pedagogia?

6. No seu entendimento, qual a relação entre filosofia e educação?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA – UFPA

Questionário para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso

Nome:
Semestre: Turma: Data:___/_______/_______

1. Você permite o uso do seu nome real na elaboração deste trabalho? ( ) Sim ( ) Não. Se não, qual nome fictício gostaria de ser usado?

2. Em se tratando do ensino superior, o que lhe foi ensinado sobre filosofia?

3. Com base nos conhecimentos adquiridos no ensino superior, responda: como a filosofia interfere na formação humana?

4. Como futura(o) profissional da educação, como você pressupõe o ensino dos princípios filosóficos (a educação para a transformação social, o pensamento crítico, etc) aos educandos da educação básica?

5. No seu entendimento, qual a importância da filosofia da educação para a formação do pedagogo?

6. Como você compreende a relação entre filosofia e educação?
Obrigada pela colaboração!

PEDAGOGIA: DIFICULDADES NA FORMAÇÃO E POSSIBILIDADES DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Adrielle Oliveira Cunha
Graduanda em Pedagogia pela
Universidade Federal do Pará

1 | INTRODUÇÃO

A pedagogia é um campo bastante rico e complexo, pois articula tanto epistemologicamente como técnica e eticamente teoria e prática da educação. Há uma abundância de concepções, metodologias, técnicas e de ambientes em que a pedagogia se faz necessária e isso implica diretamente sobre a questão da profissionalização. Apesar dessa profusão, e talvez por isso mesmo, o campo pedagógico é visto como um lugar de poucas possibilidades de atuação. Se cabe ao pedagogo pensar sobre o que requer a pedagogia, quais as dificuldades enfrentadas em relação à formação e quais as possibilidades profissionais abertas por esse curso, essa situação só aumenta a exigência desse pensar. Além do mais, a educação se estabelece na sociedade como caminho essencial para formação humana e desenvolvimento do pensamento crítico.

Pensar as dificuldades no processo de formação e as possibilidades profissionais do pedagogo faz-se importante para o contexto social, principalmente para os estudantes de pedagogia que se encontram na graduação, pois estes serão sujeitos envolvidos na produção de conhecimento para agirem como mediadores no processo de ensino, na sociedade. Ademais, esse estudo busca esclarecer e sintetizar algumas das dificuldades que resultam em uma formação deficitária ou que abrem caminhos para a desvalorização da pedagogia.

É importante reconhecer as dificuldades a fim de que se possa realizar alguma mudança. Com a compreensão de que a pedagogia não se resume apenas à docência em instituições de ensino, esse estudo tem como finalidade demonstrar alguns dos empecilhos que podem interferir no processo formativo dos futuros pedagogos ou fortalecer a desvalorização

do curso de pedagogia.

Na perspectiva de reconhecimento dessa amplitude, podemos considerar Libâneo (2010) que concebe que a pedagogia tem como finalidade investigar os procedimentos em que ocorre o ato educativo, ou seja, os métodos em que se realizam os processos de ensino-aprendizagem. Todavia, com o entendimento de que o campo pedagógico se configura em algo muito mais abrangente, é possível dizer que a pedagogia é um campo de conhecimento que investiga as problemáticas educativas, que procura solucionar e intervir no processo de ensino, sendo dessa forma a matriz orientadora da ação educativa. Nesse contexto, percebe-se que ela se realiza na sociedade como fortalecedora da configuração da atividade humana, envolvida diretamente nas ações da prática educativa.

Com base nesta perspectiva, podemos entender que o professor necessita estar preparado para agir no fenômeno educativo, precisa saber utilizar, no seu cotidiano de trabalho, todos os equipamentos que podem oferecer uma aprendizagem diferenciada para os estudantes. Nesse contexto, o pedagogo deve apropriar-se de uma educação que fomente ao máximo suas habilidades, para assim enfrentar seus desafios diários no ato educativo. Desse modo, uma boa formação é indispensável para introduzir, orientar e capacitar um profissional que seja responsável e comprometido com a prática pedagógica.

Segundo Libâneo (2010), o curso de pedagogia deve procurar formar profissionais qualificados para atuarem em vários campos educativos, ou seja, que saibam realizar e exercer tarefas que vão além do campo formal, que consigam atender as demandas socioeducativas, decorrentes da nova realidade. Precisa formar profissionais inseridos nas mudanças, novas tecnologias, novos agentes sociais, ou seja, pessoas capazes de reconhecer os fenômenos e atuar de forma eficiente no mesmo. Afinal, para Libâneo (2010, p.44), “o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em várias modalidades”. Por isso mesmo, sua formação necessita processar-se continuamente.

Com essa perspectiva, Ribeiro (2012) observa que o desenvolvimento profissional se articula na formação continuada e na valorização identitária da profissão. Que sabe reconhecer a docência nas suas diversas áreas do saber, ter o domínio tanto do campo didático-pedagógico, que envolve o teórico e a prática, como também conteúdos mais amplos, relacionados à existência humana.

Contudo, podemos observar que o pedagogo para além da docência e até mesmo para exercê-la bem, necessita conhecer com propriedade o ambiente em que exerce a sua profissão e no caso da escola, por exemplo, saber como administrá-la, bem como supervisionar e orientar o trabalho pedagógico. Tanto que, para Saviani (2008), o pedagogo precisa ter o domínio da docência, precisa conhecer o trabalho com a criança, mas também deve obter conhecimentos de como a escola é organizada, como é dirigida e como é administrada. Nesse sentido, faz-se necessário formar o bom administrador, o bom supervisor, e para isso deve-se mergulhar na questão da educação.

A esse respeito, é possível compreender a relevância de uma formação onde os professores se dediquem a formar os jovens com responsabilidades. Pois é preciso preparar os futuros profissionais pedagogos para atuarem em um novo contexto, onde possam se reconhecerem como sujeitos mediadores, onde estejam constantemente atualizados com sua realidade e sejam capazes de promover a inclusão de todos os educandos. E, dessa maneira, possam vivenciar na prática as suas possibilidades de profissionalização.

Por conseguinte, segundo Ribeiro (2017) o professor deve ser capacitado para atuar de forma competente, e para isso ele precisa estar envolvido com as novas mudanças, saber as técnicas que lhe são necessárias para enfrentar os novos e crescentes desafios. Nesse contexto, é fundamental que o profissional seja conduzido para os seus possíveis campos de atuação.

Para Dosseler e Lima (2017) ser um profissional requer ter um espírito aguçado, pois o professor por meios dos conhecimentos atribuídos em sala de aula, vai se profissionalizando pela prática. A sua capacitação deve se constituir por uma educação que busque suscitar no indivíduo criatividade e inovação para adentrar no seu campo de atuação. Visto isso, nota-se que a profissionalização não acontece sem um processo de formação consistente. Cabe aqui ressaltar, a riqueza que o campo pedagógico oferece para os seus respectivos graduandos, entretanto, no geral, o curso de pedagogia não cria condições para eles atuarem nesses campos que vão além do formal.

Considerando esses argumentos, o principal problema deste estudo é: Como se processam as dificuldades na formação e as possibilidades de profissionalização em pedagogia? E os demais problemas são: Quais as dificuldades e desafios encontrados no processo de formação? O que dizem os autores sobre as possibilidades de profissionalização em pedagogia?

Esse estudo tem como objetivo geral compreender as dificuldades no processo de formação e as possibilidades de profissionalização em pedagogia. E como objetivos específicos: entender os problemas e desafios encontrados no processo de formação no curso de pedagogia; e identificar os possíveis campos pedagógicos e suas possibilidades de atuação.

Por fim, cabe ressaltar que os resultados da pesquisa estão organizados em duas seções. A primeira se preocupa em destacar as dificuldades e desafios encontrados no processo de formação em pedagogia. A segunda se configura em dizer, segundo os autores que foram analisados, as possibilidades de profissionalização em pedagogia.

2 | ALGUMAS DIFICULDADES E DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Considerando o processo histórico, percebe-se que o curso de pedagogia já conquistou muitos espaços e aos poucos vai configurando a sua relevância e importância para a sociedade. Tal conquista não ocorreu ao acaso, pois desde pelo menos 1980,

com a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, deu-se início a um movimento favorável à reformulação dos cursos de formação de educadores. No entanto, o fato de saber sobre as possibilidades, não é uma grande vantagem, quando não se tem uma formação sólida de conhecimentos teóricos, que contribua para o desempenho do educando na prática. A necessidade de atualização dos cursos de formação de educadores deu ensejo a um movimento iniciado em 1980, em prol da reformulação desses cursos. Sobre essa questão, Ribeiro (2017) explica:

> A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias. (RIBEIRO, 2017, p. 2).

Apesar das inúmeras conquistas, ainda é possível encontrar desafios e dificuldades no processo de formação do pedagogo, sendo que alguns desses problemas podem interferir de forma negativa, principalmente no campo de atuação.

O processo de busca por melhores condições na formação dos docentes ocorre de maneira incessante, além de evidenciar que os desafios ainda permanecem para quem procura lutar por uma educação de qualidade. Porém, muitas das vezes os problemas não são discutidos no processo formativo do discente, ocasionando assim, um desconhecimento da realidade. Podendo-se notar que os futuros pedagogos acabam por se frustrarem e se decepcionarem quando chegam à prática e se deparam com a verdade dos fatos na carreira docente. Nesse contexto, é preciso elucidar que um dos desafios bastante questionados por autores, como Libâneo (2010) é a persistência de preconceitos, embasados em argumentos e conteúdos ultrapassados, de que a identidade do pedagogo é a prática docente. Consequentemente, esses discursos são repassados para a sociedade, o que acaba por contribuir para a desvalorização da pedagogia, para que ela não seja reconhecida como uma área de conhecimento que tem suas especificidades. Cabe destacar, o que diz Ribeiro (2017):

> A discussão sobre a identidade do curso de pedagogia, que remonta aos pareceres de Valnir Chagas na condição de membro do antigo Conselho Federal de Educação, é retomada nos encontros do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, mais tarde transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e é bastante recorrente para pesquisadores da área. Estes já apontavam, em meados dos anos 80, a necessidade de se superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar. (RIBEIRO, 2017, p. 2).

A distinção entre as licenciaturas e a pedagogia é fundamental para a permanência da identidade dos profissionais de cada área, uma vez que a profissão pedagógica ganha novos méritos que são defendidos pelos documentos oficiais da educação. Com isso, o curso perde sua função de mero formador de habilitações e especialização, para área

de conhecimento que tem seu próprio objeto de estudo, ou seja, que possui autonomia e não depende de outra área para continuar existindo. No entanto, apesar dessas novas definições muitos profissionais de outras áreas, bem como os próprios estudantes ainda veem a pedagogia articulada apenas à docência. Nota-se então, que ela ainda sofre e enfrenta os dilemas que tratam os profissionais como sendo apenas docentes da educação infantil, como se isso fosse uma coisa menor e onde a sua identidade muitas vezes não é reconhecida. Por conseguinte, toda boa formação se apropria dos conhecimentos para formar pessoas habilitadas a se reconhecerem nas várias possibilidades de atuação, com capacidade para distinguir sua essência, independentemente do modo em que exerce sua função. Só assim, para orientar e informar as pessoas que ainda se encontram imersas em ideias e práticas ultrapassadas.

Muito se comenta acerca da urgência de gerar novos materiais e pesquisas, porém, pouco se fala sobre o incentivo para que seja realizado um novo método nas instituições de ensino, pois não se pode dar partida a um novo conceito sem que antes se passe por um processo de pesquisa, de criação e experimentação de uma teoria, tendo em vista que teoria e prática são correlatas. Muito é cobrado das instituições educacionais, porém, pouco é feito para que esse cenário mude, a verdade é que nem mesmo essas instituições têm para onde ir, tendo em vista a carência de materiais aprimorados. Como se pode desenvolver uma área profissional sem que se tenha o menor conhecimento sobre ela? Isso favorece ainda mais para a insegurança dos jovens em relação as suas possibilidades de atuação.

Devido as rápidas transformações no mundo do trabalho, procura-se professores cada vez mais ousados e inovadores. Principalmente, em função dos avanços tecnológicos e novos sistemas produtivos, impõem-se a necessidade de avaliar os professores que estão sendo formados, se essa formação os habilita a atenderem as demandas pedagógicas da realidade contemporânea. Afinal, a realidade é criada pelo homem como ser prático. De certo modo, atender essa demanda significa fazer o reconhecimento da ampliação dos conceitos de práticas educativas e sua abrangência nas diversas possibilidades de ações pedagógicas, não restritas apenas ao ambiente formal. Pois, o educador dos dias atuais, não pode se abster da importância dos processos extra escolares na sua formação. Como destaca, Dassoler et al (2012):

> Ao vivenciar o século XXI observa-se que a construção de saberes passa a ser dominada por novas tecnologias, nos espaços e no tempo, e a formação do profissional professor torna-se efetivamente, cada vez mais importante no processo educacional. O professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para atender as demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo. (DASSOLER, 2012, p.5).

Ainda que pareça algo simples de ser resolvido, não é algo que ocorrerá dentro das

instituições, ou seja, é necessário que se tenha responsabilidade com o ato de ensinar, os pedagogos precisam estar sempre se atualizando e requalificando a sua base de estudo e formação. Afinal, são esses os que trabalham com a sociedade em geral que, por sua vez, está em constante mudança. Então, as pesquisas sobre a qualidade da formação profissional do pedagogo deveriam ser algo comum e recorrente.

Nessa realidade, a formação continuada vem sendo apontada como um meio para resolver e aperfeiçoar o ensino, pois permitirá ao professor um melhor engajamento aos processos educacionais, sendo uma forma desses sujeitos se manterem constantemente informados e atualizados sobre as mudanças que ocorrem no sistema de ensino. Alguns autores consideram a formação continuada como solução para orientar e conduzir os profissionais em sua carreira. Como diz Dassoler et al (2012), devido a estreita relação entre formação e profissionalização docente, é imprescindível que haja um processo contínuo e inacabado, que esteja sempre em constante movimento. Pois, a educação ainda é deficitária, mesmo com o seu desenvolvimento histórico.

O que ainda muito se encontra, são professores que não conhecem sua própria realidade de ensino, desinformados, acabam agindo com base em ideologias ultrapassadas, sobretudo, devido à falta de meios que aprimorem cada vez mais os seus conhecimentos. Para que eles exerçam com excelência a sua profissão, o processo de desenvolvimento deve ser contínuo e ampliado, de modo a estabelecer um evento que contribua para a atualização do professor. Ribeiro (2017) propõe considerar a educação continuada como um componente partícipe da prática profissional docente. Esse autor explica que:

> A capacitação do docente, quando envolvente e compromissada, poderá proporcionar um desenvolvimento de novas competências para que o professor busque uma inovação pedagógica e, sobretudo num ensino de qualidade. Uma educação de qualidade, onde o coletivo supere o isolamento de práticas estereotipadas que não buscam construir uma nova sociedade saudável e uma educação de qualidade. (RIBEIRO, 2017, p.13).

Sendo assim, o pedagogo não pode se conformar como um ser tão limitado, visto que a pedagogia é uma das profissões que mais tem assuntos a serem discutidos, tendo em vista a sua responsabilidade para com o meio social. Esse abandono de alguns professores é um cansaço consequente do fato de tentarem mudar as coisas e não conseguirem ou apenas um desinteresse com a profissão? Não importa qual seja a resposta, isso não deve permanecer. Sendo assim, é necessário um incentivo muito maior à formação continuada, principalmente pelas instituições de ensino. Pois, esse processo de formação deve colocar em debate as mudanças que acontecem no trabalho pedagógico, as novas realidades que exigem um entendimento maior das práticas educativas. Ribeiro (2017) ao fazer suas considerações acerca da importância de uma formação de qualidade e sobre a valorização do pedagogo, observa:

> O bom profissional deve ser formado em uma universidade que possui conhecimentos prévios em diferentes áreas do saber, em que devemos atribuir

> uma importância maior para a educação continuada, onde a educação deve ser intencional renovadora em práticas educativas dos saberes, construindo novas competências em que o professor construa junto com os alunos, saberes didáticos para o processo de ensino-aprendizagem. (RIBEIRO, 2017, p.16).

Não se pode negar a importância da educação continuada para o pedagogo, uma vez que o campo pedagógico envolve diferentes áreas de atuação que, geralmente, são áreas pouco exploradas pelo curso de pedagogia. Além disso, habilitaria profissionais mais capacitados para se envolverem nas problemáticas do ensino dos alunos e atuarem com facilidade em qualquer área educacional.

São tantos pontos a serem levados em consideração, principalmente o fato da necessidade de que métodos ultrapassados sejam desconstruídos, redirecionados ou reutilizados, para dar início a uma nova fórmula e abandonar de vez as práticas ultrapassadas. Talvez não seja algo fácil de ser realizado, porém se faz necessário, pois, enquanto não se melhorar o óbvio, à docência, estará praticamente impossível a expansão da profissão para áreas distintas. Além disso, uma maior qualidade na docência resgataria o prestígio do curso de formação em si. Mas também se faz necessário pensar as demais atividades do pedagogo, como pesquisa e projetos em ambientes para além de uma sala de aula.

3 I POSSIBILIDADES DE PROFISSIONALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA

A pedagogia pode e deve ser aplicada em todas as áreas e etapas de nossas vidas, começando pelas lições informais repassadas desde a fase infantil por nossos pais, com intuito de nos preparar para o ingresso nas instituições de ensino, até a fase adulta, através de conhecimentos adquiridos de pessoas com mais experiência, para que possamos exercer determinada atividade com excelência.

A pedagogia abrange um grande volume de possibilidades que, geralmente, não são exploradas, incentivadas ou exercidas pelas instituições de ensino, o que concorre para a desinformação por parte dos formandos a respeito das diversas oportunidades abertas pelo curso de pedagogia. A consequência é a quase total alienação de quem está em busca de uma carreira profissional, bem como a crença de que esse curso só forma para o ofício da docência, ocasionando assim, o desinteresse ou até mesmo contribuindo para a sua desvalorização, uma vez que o senso comum tende a compreender que para lidar com a educação na infância não se necessita de grandes estudos.

Se, indistintamente, se questionar pessoas sobre o profissional pedagogo, é possível que se obtenha uma resposta nada além do óbvio: são docentes destinados ao público infanto-juvenil ou coordenadores de instituições de ensino. Contudo, na escola esse profissional, além de atuar como professor, pode agir como gestor, coordenador pedagógico e pesquisador. E como tal, precisa desenvolver sua capacidade de problematizar as

necessidades que se apresentam na realidade educacional, o que significa dizer, utilizar o seu potencial crítico-reflexivo para transformar essa necessidade em problema investigativo. A diversidade dessas necessidades indicam a fertilidade de possibilidades de problemas.

A ampliação da pedagogia é fato, e vários são os ambientes em que já se tem a presença do pedagogo como o profissional necessário para a realização de diversas ações. Desde a década de 1990 pelo menos, a ação do sujeito formado em pedagogia já não se restringe à escola. Vários são os ambientes não escolares que necessitam do pedagogo.

Nesse sentido é possível observar que:

> A especificidade da formação em pedagogia estaria na articulação escola-sociedade fundamentada em uma dimensão sócio-histórico. Sendo, no entanto, quase sempre pragmática e utilitarista. Esse apontamento pragmático parece atender também a demanda que surge, nessa transição secular, e se constrói socialmente exigindo o trabalho pedagógico em outros espaços: hospitais, penitenciárias, museus, educandários, ONGs, empresa de educação corporativa e não-corporativa, entre outros. (ORZECHOWSKI, MACHADO, OLKIVERA, 2014, p. 9).

Assim, no que se refere à pedagogia hospitalar, pode-se dizer que a ação do pedagogo objetiva auxiliar na educação dos pacientes, especialmente por meio de atitudes humanizadoras. Nesse sentido, pode e deve planejar e realizar ações educativas e práticas pedagógicas envolvendo preferencialmente os pacientes, mas também os familiares destes e os profissionais da saúde da unidade de internação onde realiza suas ações. Sobre essa questão é possível afirmar ainda, que se trata de ações "[...] inseridas nos projetos e programas de cunho pedagógico e formativo: nas unidades de internação; na ala de recreação do hospital; para as crianças que necessitarem de estimulação; com classe hospitalar de escolarização para continuidade dos estudos e também no atendimento ambulatorial." (ORTEGA e SANTIAGO, 2009, p.32).

Em se tratando do espaço escolar, o curso de pedagogia forma o pedagogo para o exercício da prática pedagógica com crianças, o que, por si só, requer estudos sobre as diferentes concepções de infância constituídas historicamente, bem como sobre a criança e seu desenvolvimento. De tal modo, a pedagogia hospitalar não pode perder de vista essa questão. Então, uma das atividades essenciais desse profissional diz respeito a pensar a criança fora do ambiente a que ela está habituada. Além disso, essa pedagogia precisa estar atenta ao sentimento de confinação que a criança vivencia ao necessitar de hospitalização e aos impactos disso sobre a sua formação e o seu desenvolvimento, sem contar com as fragilidades consequentes da doença por ela acometida.

Além de toda a complexidade que envolve essa questão, pensar a educação hospitalar é reconhecer, como bem o indicam Rolim e Souza, "que a criança é sujeito de direitos e, mesmo hospitalizada, mantém a necessidade de vivenciar experiências comuns à sua idade, como o brincar e o estudar". (ROLIM E SOUZA, 2019, p. 407).

A respeito da pedagogia empresarial é possível entender que sua existência,

além de estar ligada à concepção ampliada de que se vem falando até aqui, compreende que a empresa necessita das ações do pedagogo, especialmente, no que se refere à comunicação com os seus funcionários. Nesse sentido, nas empresas, juntamente com outros profissionais, o pedagogo será o responsável pela seleção e treinamento de funcionários, com o objetivo de melhorar tanto a qualidade da produção como a integração dos novos funcionários. Por isso mesmo, cabe a ele planejar, avaliar e organizar as atividades pedagógicas nas empresas. É ele o responsável pela elaboração e realização de projetos.

Colocadas dessa maneira as atividades concernentes ao pedagogo nas empresas, parecem bem simples. Todavia, não é o que se entende quando se leva em consideração que "as atividades desse profissional ocupam lugar central nas organizações que produzem e distribuem informação e conhecimento por meio de projetos, planejamentos, avaliações e organização da rotina pedagógica desses espaços". (ORTEGA e SANTIAGO, 2009, p. 33). Da mesma forma, quando se observa que o pedagogo será o responsável, por exemplo, por desenvolver: "o pensamento sistêmico", na perspectiva de compreensão do todo; e o "domínio pessoal" a fim de que os funcionários concentrem suas energias naquilo que é deveras importante para a empresa. (SENGE, 2006). Olhando dessa forma, tem-se uma melhor percepção da responsabilidade implicada em tais ações.

A impressão que se tem é que não há mais lugar para as especializações, mas é possível entender a necessidade de um grande investimento na abertura desse leque de possibilidades chamado pedagogia e voltar a explorar o que hoje está tão limitado e gerando a desvalorização da área e do próprio pedagogo, devolvendo assim, a importância e a essencialidade dessa formação profissional, não pretendida por muitos e "desconhecida" em sua essência pela maioria da população. É inaceitável que a pedagogia em si, não seja vista como uma carreira promissora que é, e que o pedagogo seja apenas um professor em sala de aula. Pois, Libâneo (2010) considera importante ressaltar que todo docente é pedagogo, porém, nem todo pedagogo é docente.

O que se pode dizer de um pedagogo especialista em desenvolvimento de brinquedos mecânicos ou tecnológicos? Improvável? Incomum? Normal, possível e muito bem aceito, tendo em vista que, como analisado anteriormente, a pedagogia se estende além do simples ato de passar adiante conhecimentos de cunho didático específicos, o que em si, já é algo tão grande e diversificado que chega a ser impossível de ser englobado ou exercido por um profissional em apenas poucos anos de estudos. Visto que, a partir das indicações dos autores existem duas esferas de ação educativa: a escolar e a extraescolar. Sendo assim, cabe evidenciar ações pedagógicas de cunho extraescolar:

> Formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolve atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos estatais, ligadas as empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social, formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais

> e não estatais e empresas referentes a transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Trata-se de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc. Que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 59).

Diante de tais possibilidades de atuação do pedagogo, percebemos que a pedagogia não se limita apenas ao campo formal. No entanto, esses campos que ultrapassam os muros das instituições de ensino oficiais, tornam-se pouco explorados pelos estudantes, uma vez que, em geral, não são incentivados pelas instituições formadoras. De modo evidente, que um único curso não daria conta de formar todos esses profissionais. Em todo caso, segundo Libâneo (2010), esses “cursos ocasionais” poderiam ser oferecidos pelas universidades em forma de suprimento de capacitação profissional, como cursos de aperfeiçoamento ou atualização.

E se sairmos do campo de criação e fomos para o campo do descobrimento? Seria algo no mínimo interessante a ser explorado, pois é com pesquisas que se abre novas possibilidades, que se cria eficiência, que se desmistifica ou afirma algo como verdade. Segundo Libâneo (2010), faz-se necessário, não apenas o aprimoramento do conhecimento, mas também formar profissionais capazes, habilitados a exercerem ações e atividades desvinculadas da docência e que vão muito além do que se espera de um pedagogo. Diante desses aspectos, vale ressaltar:

> Esse pedagogo seria um “super” profissional da educação. Além da educação formal escolar, teria que dar conta de outros espaços, portanto, não formais, nos quais houvesse uma intencionalidade educativa, mesmo sem ser escolar; além disso, também dos informais: família e grupo sociais, por exemplo. Em outra ótica, apesar da diretriz, é chegado o momento de análise sobre formação do pedagogo que se fundamente para além da técnica, para além da aplicabilidade instrumental em espaços escolares e não escolares. (ORZECHOWSKI, MACHADO, OLKIVERA, 2014, p. 8).

Dessa maneira, pode-se dizer que diante de uma sociedade socioeducativa, marcada pelas novas tecnologias e relações pedagógicas, esse tipo de formação passe a ser almejada por muitos estudantes. No entanto, cabe salientar que uma formação que vise suas possibilidades e ampliação no mercado de trabalho, torna-se suscetível a desumanização do ato educativo, por isso é preciso que os professores sejam pessoas críticas e se aprofundem em pesquisas que colaborem para o processo de humanização e essência identitária do profissional. Pois, apesar das inúmeras oportunidades de trabalho, é fundamental que o pedagogo não perca sua identidade. Nessa perspectiva pode-se destacar:

> É a intervenção pedagógica que garante a identidade profissional e um fazer dentro da variedade de atividades voltadas para o processo educacional. Nesses espaços, o pedagogo pode vir a atuar com um trabalho pedagógico intencional, analisando, discutindo, colaborando, efetivando e instituindo uma pedagogia como campo próprio de problematização de seu objeto, que é a

educação. (ORZECHOWSKI, MACHADO, OLKIVERA, 2014, p.10).

Sabendo das possibilidades de atuação, podemos explorar a pedagogia em áreas totalmente inesperadas. Quando iríamos imaginar a possibilidade de associação entre a culinária e a pedagogia? Nem nos mais variados meios de informações. Mas a verdade é que Libâneo (2010) menciona a mesma como exemplo de que pode ser algo tão comum quanto um pedagogo em uma sala de aula. Como se pode observar, existe a capacidade e a possibilidade de formar profissionais distintos, mesmo esses não sendo incentivados nas instituições de formação profissional, pois isso não inviabiliza a busca por conhecimento para atuar em áreas inusitadas com a pedagogia.

O que contribui para uma visão fragmentada da carreira pedagógica, além da falta de conhecimento é falta de capacitação por parte das instituições de ensino que, no geral, focam apenas no profissional docente, o que não seria um problema em si, se mesmo tendo essas possibilidades, esses profissionais optassem por exercer a mesma. Então, é válido questionar a participação e o comprometimento das universidades e faculdades, que deveriam formar os pedagogos tanto para exercer sua profissão nas instituições escolares como para trabalhar fora do sistema educacional.

E mesmo dentro das salas de aulas é notório que muitos docentes vão muito além do que lhes é exigido como profissional. Nessa perspectiva, questiona-se: quantas vezes eles se tornaram a única base de apoio para os discentes vindos de famílias desestruturadas? E os docentes que têm que agir como psicólogos para aqueles que estavam se perdendo devido ao seu meio social? Esses que inspiraram e inspiram crianças e adolescentes a serem adultos com perspectivas muito maiores do que seu meio social e cultural pode oferecer. Esses docentes também têm a necessidade de melhorar sua preparação para enfrentar os diferentes tipos de obstáculos que lhes serão apresentados no decorrer das atividades letivas. Pois, existe uma grande demanda de atividades fora da escola, que são de cunho pedagógico como veremos a seguir:

> A ação pedagógica em síntese será sempre a educacional e a educativa, em diferentes espaços, além da escolar, portanto, além do docente/professor. Assim a ação que engloba as coordenações e as secretarias municipais e estaduais. Provém desta pedagogia, como ciência e como campo, que contempla vários espaços de atuação onde se trabalha a educação, a provocação que nos interessa profundamente, uma concepção de pedagogia social que vem sendo difundida com o escolar e o além dele [...]. É verdade que a pedagogia no Brasil em uma pedagogia escolar. Também é verdade que a pedagogia social vem se construindo a partir das práticas, nas intervenções intuitiva, sem um espaço teórico-metodológico que lhe forneça uma sustentação, portanto, ainda cientificamente incipiente. (ORZECHOWSKI, MACHADO, OLKIVERA, 2014, p.12).

É preciso criar condições para que o pedagogo possa atuar em locais não institucionais, para que ele pense e crie projetos que abarque o todo social. Uma vez que diversos espaços na sociedade necessitam de uma ação pedagógica. Entretanto, não

há possibilidade de melhorar a pedagogia alternativa sem melhorar a pedagogia em si. De nada adiantaria incentivar ou abrir possibilidades sem formar profissionais capacitados para essas respectivas áreas.

Isso significa que é importante e necessário efetivar uma reformulação da educação formal e um melhor aprofundamento na educação informal, pois é através desta que se possibilita o desenvolvimento de métodos de ensino eficazes para o avanço ou retrocesso de um meio social. Como conferem Orzechowski et al. (2014, p.11), é importante deixar claro para o pedagogo no que ele vai trabalhar nos espaços escolares e não escolares, que a sua ação pedagógica não se restringe no ato propriamente de ensinar, não colaborando assim para o reducionismo de estar professor, pois, a ação educativa compreende todo o educacional e o educativo em vários espaços.

A sociedade vem passando por avanços tecnológicos significativos, tanto que se pode ter uma perspectiva de que a tecnologia é o futuro, e as sociedades que não acompanharem esses avanços serão consideradas obsoletas. Essas mudanças devem ser incluídas e incentivadas dentro das instituições desde já, pois em uma sociedade onde crianças de 2 e 3 anos conseguem utilizar equipamentos tecnológicos com habilidade, é essencial que os educadores estejam em aprendizagem contínua, o que inclui os temas tecnológicos como parte do sistema de ensino, para que os educadores estejam sempre um passo à frente de seus educandos obtendo, como consequência, o interessante maior por parte dos mesmos.

Libâneo (2010) indica a necessidade de uma escola mais interligada à sociedade, atenta aos processos educativos que se estabelecem para além dela. Nesse sentido, o autor considera que:

> É imperioso que a escola se incorpore a outras agências educativas não-escolares como as formas de intervenção educativa urbana, os meios de comunicação, os movimentos sociais, as instituições culturais e de lazer, de modo a assumir sua função de reordenadora e reestruturadora da cultura engendrada naqueles vários espaços sociais. Essa ideia de escola como" espaço de síntese" implica, ao mesmo tempo, a integração entre as múltiplas agências educativas e a acentuação de práticas de aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2010, p.41).

Depois de explorarmos algumas das atividades exercidas pela pedagogia, dever-se-ia fazer uma análise, ou até mesmo um questionamento de o porquê dessas atividades não serem devidamente trabalhadas, incentivadas ou até mesmo não ter um direcionamento profissional desses ramos pelos docentes ainda na fase da educação infanto-juvenil. Chega a ser absurdo o fato de a pedagogia, na maioria das vezes, ser vista com desdém por educandos de outras áreas quando, na verdade, ela é tão munida de possibilidades quanto qualquer outra área profissional. Esse desinteresse em expandir o conhecimento sobre a pedagogia deveria ser reavaliado, para que os futuros pedagogos entendam a capacidade de abrangência de sua profissão.

Por que permitir que uma área de aprendizagem tão vasta seja limitada ao ponto de possibilitar que as pessoas de fora da área a vejam apenas como uma profissão com destino único? Ou seja, a docência? Em que momento os responsáveis por uma profissão tão rica decidiram que não se fazia necessário ir além de uma instituição educacional?

O fato de ser possível explorar essa carreira profissional de uma maneira tão diversificada a torna muito mais interessante, pois a partir do momento que se estende as possibilidades de desenvolvimento de outras profissões, partindo de uma área tida como específica e com um único interesse, abrem-se portas para mais interessados na área. A divulgação dessas outras áreas é tão importante quanto a preparação para a docência em si, essa preparação é mais do que necessária para formar profissionais capacitados, capazes de exercer com excelência qualquer profissão partida do campo pedagógico.

Essas mudanças podem e devem ser integradas gradualmente nas instituições de ensino para que tudo seja muito bem recebido e aceito pelos formados e formandos, a fim de que cada vez mais os pedagogos retomem o seu merecido lugar, abandonando assim o pensamento retrógrado e injusto para com os profissionais dessa área.

Já se viu as possibilidades vocacionais que podem ser exercidas por pedagogos nas diferentes áreas de atuação, averiguou-se e incentivou-se o desenvolvimento da capacitação para se atuar em respectivas áreas que até o presente momento, no geral, não são levadas em consideração pelas instituições educacionais, deixando em aberto a necessidade de um aprofundamento nas mesmas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar um estudo direcionado à Pedagogia e as dificuldades na formação e possibilidades de profissionalização, foi possível identificar dificuldades no processo de formação que implicam no desenvolvimento dos estudantes e na desvalorização do curso, especialmente por parte do senso comum. Contudo, há de se considerar as limitações desse texto, posto que não se viu ou explorou sequer a metade das oportunidades de realização profissional abertas pela pedagogia, bem como não se analisou os currículos do curso de diferentes universidades. Todavia, foi suficiente para compreender algumas dificuldades no processo de formação e as possibilidades de profissionalização em pedagogia, bem como para entender os problemas e desafios encontrados no processo de formação no curso de pedagogia, além de identificar os possíveis campos pedagógicos e suas possibilidades de atuação.

O reconhecimento dessa realidade pelos docentes é de extrema relevância para a construção e atualização profissional, uma vez que ele se identificaria como mediador ativo do processo de ensino que tem por objetivo formar pessoas capacitadas para desenvolverem suas habilidades e atuarem na sociedade. Sendo assim, o pedagogo desenvolveria a ação educativa com responsabilidade e conhecimento para administrar

as aulas e despertar nos alunos a capacidade de criarem meios para aprimorarem ou criarem metodologias de ensino. Nesse processo de reconhecimento das possibilidades que a pedagogia proporciona, é importante salientar, a necessidade de reflexão crítica constante a respeito do processo de ensino, e de ações pedagógicas, de seus espaços e suas necessidades de acordo com as mudanças culturais.

O pedagogo necessita estar sempre disposto a receber e, sobretudo, a elaborar novos conhecimentos, por meio de pesquisas que visem colaborar para uma construção e formação crítica do sujeito e, nessa perspectiva, auxiliar os discentes na elaboração do conhecimento necessário à transformação da realidade.

Cabe ainda, ressaltar que mesmo que os docentes se esforcem para oferecer uma formação de qualidade, é impossível que isso seja bem executado sem uma base sólida de informação, parece algo simples de ser resolvido, porém não é, pois precisa do comprometimento das instituições educacionais com educadores e educandos, ou seja, é necessário proporcionar formação continuada direcionada para além do ambiente formal. O campo pedagógico necessita de pessoas ousadas que visem inovar sempre que necessário.

Os resultados desse estudo podem contribuir para despertar uma reflexão crítica por parte dos professores enquanto profissionais que ministram disciplina e orientam os alunos para os campos de atuação. Os discentes, por sua vez, podem comprometer-se com um pensamento crítico e caminhar junto com os professores para enfrentar as dificuldades e encontrar soluções.

Outra consideração que se pode fazer é sobre a necessidade de um olhar atento para não agir impulsivamente em relação às novidades, sem uma análise de como está sendo e sem pensar na possibilidade de como pode ser. Por isso, a formação do pedagogo não pode prescindir da formação do pesquisador. Os grupos de pesquisas são fundamentais no processo de instigar os estudantes à produção de conhecimento, à "descoberta" do novo. Além disso, é preciso uma constante busca de atualização de modo a contribuírem com as constantes mudanças sociais. Por fim, não se pode descuidar da qualidade da formação profissional do pedagogo.

REFERÊNCIAS

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria soares. **Formação e profissionalização docente:** características, ousadia e saberes. **X ANPED SUL**, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010. ed.12.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; SANTIAGO, Nilza Bernardes. **A atuação do pedagogo: que profissional é esse?. Pedagogia em ação,** v. 1, nº 2, ago./nov. , 2009.

ORZECHOWSKI, Suzete Terezinha; MACHADO, Erico Ribas; OLKIVERA, Alexandre Anastácio. **A formação do pedagogo para além da docência-possibilidades de articulação entre pedagogia social-educação popular-educação social. X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2018.

RIBEIRO, José Jailton. **Formação e Profissionalização Docente:** uma perspectiva de mudança. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v.13, n.2, 242-259, jul./dez. 2017. Disponível em: <https:/doi.org/10.26673/rtes.v13.n2. jul./dez. 2017.9600> E-ISSN: 2526-3471.

ROLIM, Carmem Lucia Artioli; SOUZA, Zilmene Santana. **As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar:** Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos. **Rev. Bras. Ed.** Esp., Bauru, v.25, n3, p.403-420, Jul.-Set., 2019.

SAVIANI, D. **O Curso de pedagogia e a formação de professores.** Florianópolis: **Perspectiva.** v. 26, n.2, jul./dez.2018.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 22.ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

CAPÍTULO 4

A REFERÊNCIA MITOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM AMAZÔNICO

Herondina Brasil Bulhosa
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Filosofia da Educação (UFPA). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD. Professora na Educação Infantil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ética e Educação (GPEFEE – UFPA) Membro do Movimento de Contadores e Contadoras de Histórias da Amazônia (MOCOHAM)

1 I INTRODUÇÃO

A natureza do homem como aquele proveniente de um ser que vive em sociedade, ao se constituir como tal, transporta infinitas memórias, simbologias e arquétipos que acabam por contribuir na forma como este se encontra. Diante disso, incalculáveis descobertas e explicações, os mitos, as lendas, as narrativas oníricas sempre fizeram parte do universo da raça humana desde os primórdios da civilização antiga, inúmeros ensaios foram realizados como tentativas de desvendar o mundo que os cercava em dado momento. A Amazônia, a região permaneceu isolada das demais durante muito tempo, nos séculos XVI e XVII principalmente, característica que acabou por contribuir na forma como economicamente a região sustentou-se nesse período.

Nesse contexto de isolamento amazônico destacado por Loureiro (2015) foi que a Amazônia se constituiu, afastada espacialmente das demais regiões do país, para estabelecer intercâmbios culturais e isso contribuiu para que a Amazônia fosse um local propício para estar envolta de mistérios.

Essa condição vivida, acabou por acentuar a visão folclórica que se criou sobre a mesma. Facilitando por sua vez com que o homem dessa região denominado de homem amazônico, o caboclo, para Loureiro (2015) recorresse as narrativas mitológicas como tentativas de desvendar o “desconhecido”, “o estranho” e de lhe dar condições necessárias a princípio para lhe dar com o que lhe causava tanto medo.

> [...] Os homens passavam por uma tempestade com raios, trovões, ventos fortes e não sabiam explicar a razão de tais acontecimentos na natureza e outros tanto que assistiam com horror e desconhecimento. Era assustador não compreender aquilo tudo. [...] e, assim, com a enorme necessidade de comunicar tudo aos seus semelhantes, criaram condições para isso, por meio de gritos, gestos, danças e desenhos (FONSECA, 2013, p. 21).

Fruto de uma necessidade da raça humana, de estar para além da compreensão, está a transmissão do que foi vivido pelo homem por meio do contar aos outros essa experiência tida. Esse estado em que o homem desejou partilhar com os outros usando para tanto o que estivesse ao seu alcance forneceu pilares para que a tradição dos contos fosse passada de geração a geração. O conhecimento precisava ser compartilhado com os descendentes de alguma forma. Fonseca (2013) assinala que comunicação era desejada pelo homem como algo natural ao seu próprio e que por esse motivo tinha de ser realizada de alguma maneira, essas histórias advindas da relação familiar entre homem e natureza daí o porquê de conseguirem ultrapassar a linha do tempo, as histórias amazônicas possuem esse viés de habitar as pessoas a cada vez que são narradas. Fazendo parte delas a partir desse momento.

A relação de proximidade estabelecida entre o homem amazônico e o meio ambiente no qual se encontrava, pode ter contribuído para que a mitologia aflorasse As narrativas místicas são experimentadas por ancestrais, ora mais afastados, ora bem próximos como parentes (avós, tios, primos, padrinhos e amigos) ou até mesmo pela pessoa que conta (narrativa realizada em primeira pessoa fornece essa característica ao que está sendo narrado) e isso é feito de uma forma muito distinta, o universo regional conspira para uma espécie encantamento, enredamento de quem narra e quem escuta. A realidade e o sobrenatural coabitam num mesmo espaço, quase como se um complementasse o outro. Como isso seria possível? O que faz as narrativas que possuem o caboclo amazônico como personagem central possui esse poder de transitar entre a dita realidade e o onírico? No decorrer das lendas, dos mitos acompanhamos o medo, o suspense, o conselho, a sabedoria, a paciência, a espera, a escuta, o castigo, entre outros conceitos notados nas histórias. Fazendo-nos refletir sobre a filosofia presente na postura dos personagens e por consequência no desfecho dos mitos.

Ao falar de Amazônia não podemos deixar de salientar a cultura da região e, nesse aspecto, concordamos com a assertiva de Loureiro (2015) “A cultura amazônica, tal como se apresenta nos dias atuais, tem suas raízes fincadas numa trajetória histórica marcada por dois elementos fundamentais - isolamento e identidade” (p. 39). Apesar de serem distintas as percepções acerca da compreensão da identidade desse indivíduo que habita a região amazônica, como resultado desse isolamento, que durou por séculos, a Amazônia, desenvolveu uma identidade própria, singular.

Interessante se faz observar que, consequentemente, na política, no meio social, na economia é certo dizer que sofreu influências por compor esse desenho e que de

certa maneira perdura até os dias atuais. Deduzimos dessa colocação que as posições espaciais foram decisivas para compor os campos da política, da economia e da identidade (s) da Amazônia. Conforme afirma o Loureiro (2015), fatores mencionados anteriormente foram vitais para que a região fosse vista como um lócus em que o onírico é enfatizado, o imaginário se expressa por meio do maravilhoso, do mítico e do místico.

Um olhar histórico-filosófico mais atento, nos levará a questionar a relevância da mitologia na formação do homem amazônico, considerando a cultura local abastecida de distintos símbolos e arquétipos. Com esse entendimento e da importância da mitologia compreendida nas narrativas orais que ultrapassaram a linha temporal, pensamos ser relevante um estudo dessa temática, a fim de aprofundarmos os limites e as possibilidades das narrativas míticas na constituição do homem amazônico: Como surgiram? Como se constituíram como tal? Como esse legado atravessou o tempo?

No que concerne à metodologia utilizada para o estudo que deu oportunidade para a elaboração deste artigo, utilizamos o conceito de Severino (2016), no que se refere à pesquisa bibliográfica, quando afirma que

> [...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p. 131).

Com essa concepção, do autor, faz-se necessário ao pesquisador estar em contato direto com tudo que está disponível sobre o tema estudado. Dessa forma, as fontes históricas desse estudo consistem em fontes que, de algum modo, fazem alusão a importância da mitologia para a formação cultural da região amazônica, com a interpretação de constituir-se em imenso legado.

O objetivo geral deste estudo se fundamenta em investigar a influência mitológica exercida sobre o habitante da região amazônica. A investigação dessa questão é de grande importância, pois indica um desafio constante: o de compreender a identidade cultural considerando a Amazônia como lócus da pesquisa.

Como objetivos específicos, aspiramos: Compreender a contribuição mitológica na formação cultural, social e simbólica; Verificar a relevância da mitologia na formação do homem amazônico; Apontar as influências percebidas no contexto amazônico advindas desse universo mítico.

2 I MITOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM AMAZÔNICO

Desde a antiguidade clássica, percebeu-se o anseio do homem de registrar a sua

história seja nas paredes das cavernas, no alto das montanhas, para ele essa ação possuía sentido e significado. Uma necessidade desse homem pré-histórico de deixar suas histórias, suas impressões inscritas para as futuras gerações como uma espécie de preservação da sua própria vida. Ao longo do tempo, esse homem sem certeza de nada aos poucos por meio de tentativas acertadas e também de equívocos foi se lançando ao mundo e aprendendo na prática a aprimorar essa técnica de imprimir nas pedras uma cadência de desenhos que permitiria no futuro a leitura. Utilizando para tanto, coisas advindas da própria natureza para fazer essa marcação nas paredes das cavernas. Assim, as pinturas chegaram até nós e esses registros constituem o passado histórico da humanidade.

Para Fonseca (2012), as dúvidas sobre a gênese do universo, dos animais e das transformações pelas quais a natureza passava em dado momento, exerceram sobre esse homem tamanha inquietação ora fascínio ora pânico. Ao deparar-se com a natureza sem saber o que fazer ao certo, similar a atitude de uma criança frente as coisas que são colocadas diante de si, ao observar "o novo", o desconhecido à sua frente esse homem foi tateando aos poucos para descobrir como proceder. Foi a curiosidade que habitava nesse homem que permitiu a criação de alternativas para tentar responder ou pelo menos tentar lidar com suas inquietações, frustrações, alegrias e tristezas que o meio lhe causava. A intuição, o instinto de sobrevivência primeiro foi o de compreender o mundo a sua volta, a dinâmica pelo qual as coisas ocorriam nesse "mundo" gigantesco.

Com o tempo esse homem espontaneamente foi aos poucos se permitindo a dar um passo de cada vez. Ao constatar que em determinados períodos certas coisas aconteciam, como flores brotando, rios correndo, pássaros em bando voando no céu. A chuva molhando o chão e lavando a terra. O fim do dia com a lua se colocando no céu. No dia seguinte a presença da estrela sol. O homem olhava para tudo isso e mais incertezas minavam. Sem se dar conta esse homem também foi sendo moldado, foi sendo formado pelas experiências obtidas pela relação com a natureza, pelo pensamento que surgiu a partir dessa relação.

Ao falarmos de formação humana com ênfase na região amazônica temos que entender a formação advinda da assimilação de conteúdos provenientes dos mitos, dos contos e das narrativas amazônicas. Essa formação que prioriza o conhecimento compreendido como um arcabouço cultural por conta de toda a riqueza cultural que esta possui. A educação embora não seja sistematizada como na instituição dita academicista, se faz presente na medida em que necessita ser um instrumento de formação fundamentada no processo de subjetivação humana. O homem estava exercendo a educação de si e de outros sempre que partilhava saberes advindos da experiência com a natureza. Além da educação, a filosofia também esteve presente como campo de conhecimento investigativo, na medida em que o homem começou a questionar, a duvidar de tudo, do mundo e da forma como as coisas aconteciam em dado momento.

> Desde os tempos mais remotos os homens fazem as mesmas indagações fundamentais a respeito do surgimento da vida e do universo. Questões

do tipo: como tudo começou? Como as pessoas foram criadas e por quê? Quando fomos agraciados com a vida? Por que fomos amaldiçoados com a morte?, surgiram em todas as culturas. As elaborações míticas, sob a forma de narrativas, foram as primeiras tentativas de responder a essas dúvidas fundamentais e resistem até hoje ao lado das explicações científicas para as mesmas questões (FARIAS, 2006, p. 27).

Concordamos com a assertiva de Farias (2006) de que os homens indagavam sobre as mesmas coisas o tempo todo. Questões fundamentais advindas da origem da vida e do universo. Isso aconteceu em todas as culturas, na Amazônia não foi diferente. Desse modo, os homens foram utilizando as narrativas para relatar os fatos acontecidos em seu cotidiano e, ainda mais, as inúmeras situações que lhe causavam estranhamento, situações que lhes deixavam com medo. Assim, para sentirem-se mais tranquilos, seguros em um ambiente primitivo e não ficar receosos, as histórias orais míticas foram as primeiras tentativas que apareceram quase como que natural e espontaneamente intrínseca à própria condição humana para se conseguir a sobrevivência.

Na região amazônica, aconteceu da mesma forma como aconteceu nas demais culturas: os nativos demonstraram as mesmas dúvidas, os questionamentos permeados de sentimentos como: medos, frustrações, alegrias, dúvidas, tristezas, vitórias com essa cadeia de conceitos talvez ignorados por este homem, precisaram delas para os mais distintos ritos como exemplo os de passagem, nascimento e morte as narrativas foram inscritas nas mentes dos povos antigos que habitaram a região, atravessaram séculos por meio de registros, sobretudo os realizados oralmente, guardados na memória e mais tarde foram recontadas para outrem. Essas histórias, apresentaram desde a sua origem peculiaridades das demais porque nos ajudam a compreender a composição da identidade amazônica da maneira como foi no passado e sinaliza uma possibilidade quanto ao presente e ao futuro.

Múltiplas de significados e mensagens, as narrativas milenares são inesgotáveis e passíveis de inúmeras leituras ao longo da vida de qualquer pessoa. Assim, conforme amadurecemos e relemos as mesmas histórias sob diferentes ângulos, elas nos possuem, permanecem presentes em nossa caminhada e nos trazem novas mensagens. Há sempre fragmentos do passado ancestral que habita o homem moderno, cuja evidência se mostra nessas histórias (FARIAS, 2006, p. 33).

É importante salientarmos a importância das narrativas como possibilidades de significados infinitos como aponta Farias (2006), com o amadurecimento advindo do acúmulo de conhecimento, as leituras serão feitas com maior rigor, com maior profundidade. Ao refletirmos sobre elas conceitos novos apareceram, definições ora tidas como mais coerentes sendo colocadas em dúvida, foram relevantes para uma situação específica, porém em dado momento precisariam ser repensadas. O que o autor menciona como ângulos diferentes nos fazem perceber a variedade de significados que cada narrativa detém em seu arcabouço. O homem contemporâneo que habita a região amazônica é descendente desses fragmentos, herdou da ancestralidade uma infinidade de símbolos,

linguagens, saberes, mas para além disso, foram deixados os mitos, as lendas, os contos como um legado universal. Algo que tem a ver com a noção de pertencer a esse mundo amazônico.

> Há, no mundo amazônico, a produção de uma verdadeira teogonia cotidiana. Revelando uma afetividade cósmica, o homem promove a conversão estetizante da realidade em signos, por meio dos labores do dia a dia, do diálogo com as marés, do companheirismo com as estrelas, da solidariedade dos ventos que impulsionam as velas, da paciente amizade dos rios. É como se o mundo fosse uma só cosmogonia, uma imensa e verde cosmo-alegoria. Um mundo único real-imaginário (LOUREIRO, 2015, p. 84).

Loureiro (2015) afirma que no mundo amazônico há uma produção de uma teogonia, daí assentimos a explicação de ações, de imagens que foram criadas a partir dessa concepção de deuses do cotidiano desse espaço. Nesse mundo, a afetividade permeia a relação do homem com a natureza promovendo o que Loureiro denomina como conversão estetizante em signos, por meio dos atos vividos diariamente. Esse homem amazônico conseguia dialogar consigo mesmo e também com as marés, com as estrelas e até mesmo com o vento. Esse mundo não se apresentava simploriamente, exercia fascínio por que transitava entre o real e o imaginário num movimento pendular do qual o homem fazia parte.

> O homem sobressai a tudo na natureza, graças a sua ação transformadora e consciente, decorrente, em parte, da capacidade cognitiva que, por meio do conhecimento, dá ao homem o poder de intervir na realidade e modificá-la. Sendo a ação do homem transformadora do mundo, podemos dizer que a relação homem-mundo constitui uma fonte inesgotável de conhecimento e que é de vital importância para nós, de modo que quanto mais conhecemos, mas precisamos conhecer (SOARES, 2009, p. 293).

Salientamos a capacidade cognitiva humana de se sobressair sobre a natureza e por que não dizermos sobre as adversidades, contornando as limitações concordamos com Soares quando menciona a ação transformadora e consciente típicas do homem e que permitem por sua vez condições favoráveis para transformação da sua própria realidade. Com essa compreensão de que o indivíduo desempenhava um papel relevante considerando a capacidade, o poder que detinha de adaptar, de intervir na realidade a seu favor. Na medida em que criou condições para lhe dar com o conhecimento de uma forma mais tranquila, porque aprendeu pela própria experiência. E assim, esse homem foi modificando não somente a natureza, mas a si próprio, o conhecimento foi de extrema relevância para que o homem tivesse esse entendimento.

> Na Amazônia, inventamos nossos mitos encharcados de poesia para podermos viver na desmedida solidão de rios e florestas. Mitos de encantados que o próprio recolhimento da palavra no sagrado dos mitos, até que a palavra se torne, ela mesma, o sagrado que se mostra na poesia (LOUREIRO, 2008, p. 16).

Para a sobrevivência na Amazônia, o homem sentiu a necessidade de inventar os mitos. Para Loureiro (2008) os mitos amazônicos são encharcados de poesia. Poesia esta que fez o homem contemplar a beleza contida na solidão dos rios e das florestas. Em momentos solitários, na escuridão, o homem amazônico começou a devanear, a sonhar, a encantar-se com o onírico, com o fantasioso presente nesse momento de afastamento, de isolamento. Compreendendo, portanto, a dinâmica vivida pelo sujeito amazônico, o habitat exerceu influência nas relações econômicas, políticas, sociais, culturais e simbólicas. Percebemos que essa estrutura da forma como se processou no passado, foi decisiva para a constituição da identidade cultural da região amazônica atual.

> O imaginário assumiu desde sempre o papel dominante no sistema de produção cultural amazônico. Como consequência, a contribuição amazônica a literatura brasileira se fez e se faz, predominantemente, por meio de produtos desse imaginário, diferentemente do ocorre com as outras regiões brasileiras (LOUREIRO, 2015, p. 85).

O Imaginário amazônico assumiu um papel dominante na produção cultural amazônica. Para Loureiro (2015), essa condição contribuiu para que a literatura dessa região fosse difundida por meio de produtos oriundos desse próprio imaginário. Esse imaginário acabou ajudando a compor a identidade cultural do homem amazônico. Nesse sentido, podemos perceber a relevância da mitologia amazônica na formação deste homem, formação esta que passa pelos campos cultural, social e simbólico.

3 I A RELEVÂNCIA MITOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA NA AMAZÔNIA

A condição humana e a capacidade cognitiva intelectual permitiram desde os tempos mais remotos que a reflexão e o questionamento acompanhassem os seres humanos lado a lado. Embora, talvez, o homem amazônico não tivesse a ideia de que o conhecimento estava sendo tecido nos mitos, nos contos, nas narrativas, e que estes por sua vez, apresentavam caráter reflexivo, podemos perceber, portanto, o pensamento filosófico constituído na vivência desse homem ao lidar com a realidade da qual fazia parte. Ao questionar, ao duvidar, ao temer o desconhecido, o homem começou a pensar em uma alternativa para que pudesse compreender, sobreviver em uma região como a Amazônia dotada de uma fauna e uma flora bem peculiar. Sem falar no isolamento geográfico da região em relação às demais do país, fato que acabou por contribuir para que o local fosse reconhecido como a Amazônia das encantarias, do encantamento, do maravilhoso.

> Assim como a dúvida e a incerteza, a crítica também constitui um elemento básico essencial do pensamento, e possibilita à filosofia o afrontamento da necessidade de constância de segurança que a certeza nos proporciona, do desejo de alcançar o indubitável (SOARES, 2008, p. 118).

O contato com a filosofia deu-se quando o homem começou a duvidar, a não ter certeza das coisas e até mesmo a criticar. Nesse momento, o caboclo amazônico por

meio do pensar alcançou o exercício do refletir sobre tudo e todas as coisas que tinha contato. Não pretendemos discutir a filosofia acadêmica, nesse artigo, por isso não nos aprofundaremos nessa direção. Salientamos a perspicácia desse sujeito ao construir a partir da mitologia narrativas que tratassem de valores, de conceitos, de definições, por meio das ações dos personagens compreendendo quais valores deveriam ser cultivados e o porquê.

De acordo com Morais (2003), o ser humano é resultado da interação com o meio no qual está inserido e dependendo do modo como se relaciona com o mundo que o cerca, desenvolverá múltiplas formas de interação consigo mesmo e também com os demais. Com essa perspectiva não podemos deixar de mencionar, a educação sendo realizada, na medida em que foram contempladas formas de interações entre o indivíduo e a realidade. Portanto, aferimos o processo de formação acontecendo por meio das narrativas orais de uma forma acessível e flexibilizada no seio da região amazônica. Acontecendo ao redor das fogueiras, contadas pelos mais velhos aos mais novos, como um legado cultural sendo passado de geração a geração como tradição de um povo.

> Para as crianças, o ensinamento veiculado pelos contos é o de uma moral prática. Desde cedo os contos lhes ensinam as vantagens de um comportamento harmonioso na comunidade. Ensinam que fraternidade, cooperação, solidariedade, amizade são valores necessários à sobrevivência de qualquer grupo (MATOS, 2014, p. 39).

Concordamos com Matos (2014), que por meio dos contos, os ensinamentos foram ao longo de anos sendo transmitidos, compartilhados com os outros. Esses contos serviram para ensinar as vantagens de viver de maneira harmoniosa em sociedade, os que escutavam as narrativas sendo levados a pensar. Conceitos como fraternidade, cooperação, solidariedade, amizade sendo colocados como valores importantíssimos para se alcançar a sobrevivência em qualquer grupo. No entanto, para que se conseguisse isso, era imprescindível que os contos, os mitos, tivessem uma postura atraente, interessante de serem escutados e mais tarde recontados por aqueles que antes foram plateia.

Uma leitura de mundo sendo realizada por meio das histórias mitológicas, o raciocínio sendo exercitado pela imaginação das cenas narradas. Essa leitura contribuiu para a ascensão de uma atividade cada vez mais criativa. Essa ação tão enriquecedora foi fundamental para que o sujeito percebesse futuramente seu papel frente às palavras, passando a compreendê-las por que foi amadurecendo cognitivamente. Na mitologia sempre houve um universo carregado de simbologias, arquétipos e valores. O homem foi adquirindo o conhecimento por meio de um processo dúbio e ao mesmo tempo sendo formado, sem ter compreensão sistematizada, mas também por meio dos questionamentos, das frustrações, das incertezas, das dúvidas todas carregadas em seu ser e que lhes trouxeram tantas inquietações. Observamos, a formação humana em sua natureza inicial, a mitologia contribuiu muito para que esse processo alcançasse êxito. As narrativas foram

essenciais para que os saberes fossem difundidos.

> A filosofia como reflexão e modalidade de pensar está em todo lugar. Quando se exercita o poder de pensar, está se elaborando uma forma de reflexão. Pensar é um ato espontâneo da consciência humana. A filosofia deve estar voltada para a própria condição humana, no sentido de encontrar possibilidades que sejam capazes de melhorar a vida das pessoas. De exercer mudança na vida prática, inserida na vivência cotidiana. (BRAGA E SEVERINO, 2014, p. 66).

A filosofia, como afirmam os autores, trata-se de uma reflexão e modo de pensamentos presentes em quaisquer lugares, portanto, inclusive na Amazônia. Com o exercício constante do pensar, realizado pelo homem amazônico, sobretudo está para os autores sendo elaborado uma forma de reflexão. Podemos inferir o ato contemplativo do homem diante da natureza que o cercava. Por meio da mitologia amazônica a educação encontrou possibilidades e forjou condições concretas de melhorar a vida das pessoas desse contexto. O pensar da forma como realizado por esse sujeito de maneira cautelosa, permitiu ir para além da espontaneidade, de fazer transformações no cotidiano das pessoas que habitavam a região.

> É evidente nas sociedades de tradição oral a função educativa dos contadores de histórias - Ong utiliza termo cultura oral primária. Nessas sociedades, a palavra oral é o veículo de transmissão de conhecimentos, mas nas sociedades contemporâneas as condições e os veículos de transmissão de saberes são muito diferentes (MATOS, 2014, p. XXXIII).

Percebemos na Amazônia, assim como nas demais sociedades antigas, a forte presença da tradição oral, como enfatiza Matos (2014), com a incumbência de educar aqueles destinados a contar as histórias. Concordamos com a autora, quando afirma que nas sociedades mais remotas a palavra oral se constituiu como um veículo de transmissão de conhecimentos. Nessa época, era a forma de difundir saberes, difundir a própria tradição por meio da palavra. Na Amazônia os mitos são denominados como crendices sendo concebidos em caráter coletivo se sobrepondo a individualidades. Possuem como característica principal a unanimidade do grupo em crer fervorosamente que determinadas histórias são verídicas.

> Na Amazônia seus mitos, suas invenções no âmbito da visualidade, sua produção artística são verdades de crença coletiva, são objetos estéticos legitimados socialmente, cujos significados reforçam a poetização da cultura da qual são originados. A própria cultura amazônica os legitima e os institui enquanto fantasias aceitas como verdades (LOUREIRO, 2015, p. 105).

Os mitos na região amazônica são produções em que arte é tida como verdade de crença coletiva, Loureiro (2015) afirma que essas produções são objetos dotados de uma estética legitimada pela própria cultura. Além disso, os mitos possuem significados poéticos oriundos dessa cultura que os legitima como verdadeiros e institui o fantasioso como algo verdadeiro. É nesse contexto mítico e poético que o homem amazônico conseguiu situar-

se em relação ao tempo presente. Por isso, para Loureiro, o caboclo amazônico é definido como uma espécie de Hesíodo tropical, um verdadeiro poeta exercendo um papel essencial dentro desse contexto, as narrativas oralizadas por ele acaba por valorizar e enaltecer o mundo ao qual ele pertence, repleto de representações imagéticas, místicas e simbólicas. "Para o caboclo plantador e pescador de símbolos, a imagem parece estar constituída de uma força própria" (LOUREIRO, 2015, p. 107).

> Na Amazônia as pessoas ainda veem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas ideias e as coisas que admiram. A vida social ainda permanece impregnada do espírito da infância, no sentimento de encantar-se com a explicação poetizada e alegórica das coisas. Procuram explicar o que não conhecem, descobrindo o mundo pelo estranhamento, alimentando o desejo de conhecer e desvendar o sentido das coisas em seu redor (LOUREIRO, 2015, p. 121).

Na Amazônia ainda se convive com seus deuses lado a lado, eles fazem parte da vida cotidiana e chegaram até os dias contemporâneos por meio de antepassados que se utilizaram da oralidade, pois deixaram a mitologia como herança cultural. As narrativas são personificações de ideias e coisas que esse povo tanto admira. A procura por explicações frente ao desconhecido, aquilo do qual se ignora, o espírito de infância conforme afirma Loureiro ainda se faz presente, essa condição de infância permite que esse homem tenha a capacidade de encantar-se. Nessa seara, surgem como uma tentativa de descobrir as coisas por meio do estranhamento, o desejo de conhecer e buscar encontrar o sentido, o significado das coisas que cercam esse homem de alguma forma.

Para Loureiro a Amazônia é entendida como um espaço dotado de uma multiculturalidade: são muitas culturas que constituem a cultura amazônica. "Entende-se aqui por uma cultura amazônica aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância, pela cultura do caboclo" (LOUREIRO, (2015, p. 49). Carregada de uma infinidade de representações místicas, folclóricas, poéticas e religiosas.

O homem amazônico é um agente transformador do habitat em que vive e, assim, conseguiu agregar uma gama de noções compreendidas a partir da sua prática. "Dessa maneira, o homem amazônico criou uma cultura de grande beleza e sabedoria, transformando em habitat onde se desenvolve seu projeto pessoal e social de vida e sonho" (LOUREIRO, 2015, p. 60). Esse homem por meio das relações estabelecidas com outros e com a natureza se formou como humano e a partir daí a cultura também surgiu sendo originada e tendo como base a mitologia.

4 I A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO MITOLÓGICO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

É natural que esse sujeito criasse alternativas. Na compreensão de Loureiro (2015) é natural que o "caboclo amazônico" fosse buscar modos para diminuir, equilibrar essa condição desigual entre si e o meio, a solução encontrada por ele se deu por meio da

construção do imaginário. O imaginário amazônico possibilitou ao homem que pudesse manter uma relação com a natureza, e assim tivesse a oportunidade de conseguir explicar os acontecimentos oriundos dela. Nos dias atuais, ainda conseguimos notar a forte influência mítica na cultura amazônica. Loureiro (2008) destaca,

> A cultura amazônica é uma rara reminiscência de cultura mítica marcada pela **dominante poética do imaginário**, como venho caracterizando em outros. Original cultura mítica sobrevivente neste terceiro milênio, onde ainda se constata uma incessante produção de narrativas fabulosas na oralidade que caracteriza a sociedade regional amazônica. São os deuses de uma teogonia cotidiana e operativa (LOUREIRO, 2008, p. 183).

Nesse sentido, a cultura amazônica é formada sobretudo por memórias, memórias de uma cultura mítica, marcada pelo domínio poético do imaginário da região. Para Loureiro (2015) a cultura amazônica é uma cultura sobrevivente, conseguiu ultrapassar a linha do tempo e chegar ainda muito viva nos dias atuais. As narrativas, ainda são transmitidas pela oralidade bem como pelos recontos copilados nos livros, e trazem em si as histórias desse povo, sendo contadas como acontecimentos históricos de extrema relevância. Essas histórias fazem parte da vida dos que habitam essa região. Constituem a (s) identidade (s) do homem amazônico.

> Percebo nos fatos dessa cultura todo um universo imaginal que aciona, além de uma estética, uma ética que reordena as relações sociais, a partir da maior ou menor relação de crença com essa realidade. Uma realidade diante da qual a melhor forma de agir é fazer uma suspensão da descrença (LOUREIRO, 2008, p. 183).

A cultura amazônica é realçada por Loureiro (2008) como uma cultura de todo um universo onírico que conseguiu por sua vez acionar os campos da estética e da ética conceitos filosóficos que reordenaram o modo como as relações em sociedade se estabeleceram. Comungamos com a perspectiva de que essa cultura reorganizou as relações sociais em maior ou menor proporção por meio da vivência. As peculiaridades advindas dessa influência cultural fazem com que a alternativa mais acertada seja a suspensão da descrença como mencionada por Loureiro. Os ancestrais da região forjaram as histórias mitológicas experimentadas por eles mesmos, uma espécie de testemunho do fato ocorrido, que contribuiu, portanto, para que esse contador amazônico fosse identificado como uma espécie de guardião dos contos e mitos amazônicos.

> Até hoje vivemos cercados de narrativas. Cada uma delas tem uma história a nos contar. Algo que diz respeito a nós, ao tempo em que vivemos, a valores ancestrais, a regras culturais e sociais. Essas histórias são absolutamente atuais e necessárias hoje em dia seja no teatro, na escola, seja na família, seja na igreja, seja na psicanálise, por abordar a condição humana. É por isso que, para a concretização de uma educação pautada em valores humanos e a construção de um mundo melhor, torna-se tão necessário absorver a sabedoria nelas contida (FARIAS, 2006, p. 33).

A arte de contar histórias chegou até o tempo presente. Para Farias (2006) cada uma delas possui uma história a ser contada, por meio delas são abordadas coisas que dizem respeito a nós mesmo, do tempo em que vivemos, também tratam de valores ancestrais e de regras culturais e sociais. E por tratarem disso de maneira criativa, usando sobretudo da imaginação para narrar em distintos espaços, elas permanecem sendo atuais. Sendo utilizadas como um recurso a mais que permitiu ao contador contemporâneo uma maior liberdade de abordar assuntos com crianças, jovens, idosos de forma atraente e instigante. As histórias, por meio dos enredos que possuem, da ação dos personagens, do encadeamento construído durante o caminhar dos mitos, continuou tendo o caráter familiar para as pessoas das situações acontecidas na natureza amazônica.

> É nesses contextos que o mito e a poesia assumem papel histórico complementar de memória estética dos homens. E neles - mítico e poético - contribuem para situar o presente em relação ao passado, reorganizando o passado em função do presente (LOUREIRO, 2015, p. 88).

Os mitos amazônicos e também a poesia contida neles, assumiu um papel histórico, característica que propiciou para que continuassem a encantar por meio do que era contado, permitindo com isso a descoberta de distintos gêneros literários e culturais que são aprendizados significativos e de importante relevância para qualquer pessoa, independentemente da idade. A partir deles, novos saberes serão aprendidos. O objetivo das histórias míticas no passado residiu em explicar coisas da natureza que causavam temor, estranhamento por serem desconhecidas ao homem. Hoje, elas também fazem referência a isso, porém, é enfatizado o uso delas, sobretudo, para o ingresso das crianças no mundo das letras. Concebido como uma experiência única e prazerosa, não enfadonha para as crianças. A cada história, os educadores, os pais, os responsáveis oferecem para as crianças uma possibilidade que ampliará com certeza o universo delas.

Loureiro (2015) destaca a cultura amazônica existente, carregada de significados, de representações e simbologias, essas características fazem com que a cultura seja tão singular principalmente considerando a junção do mito poético amazônico. Essa função poética de embelezar o mito que sozinho já possui uma linguagem encantadora. O diálogo entre o homem e a Amazônia demandou uma riqueza cultural, poética e onírica. A região apresenta-se como original, detentora de uma cultura excêntrica marcada por traços bem típicos da região. Loureiro (2015), afirma, ainda, que o homem da Amazônia, o caboclo, carrega consigo traços oriundos dessa cultura, percebidos pelos traços na personalidade e na sua experiência cotidiana. Essa relação do homem muito próxima à natureza, criou uma conexão profunda com a mesma e com os seres místicos. Os habitantes dos locais tidos como encantados, nas matas, nos rios espaços sagrados onde as encantarias possuem a capacidade para atingir a personificação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a mitologia como importante e significativa para a formação do homem amazônico é relevante, uma vez que os mitos tiveram sua origem no fato do homem em todas as culturas, inclusive o homem oriundo da Amazônia, a fim de explicar o desconhecido, eventos acontecidos na natureza. Motivado pela curiosidade, o homem buscou respostas, ainda que de forma não sistemática. As narrativas dariam suporte para que ele, homem, conseguisse alcançar a sobrevivência num local como a Amazônia espacialmente extensa.

O estudo permitiu observar a relação da mitologia com a cultura e o quanto ela influenciou a formação do homem na Amazônia. O imaginário que se construiu aqui forneceu base para que isso ocorresse. Esse imaginário possui como característica toda uma poética e uma estética observada nos mitos, nos contos, nas narrativas que fazem parte do acervo cultural da região. Percebemos a preocupação nos contos de enfatizar valores que pudessem de alguma forma sinalizar para os que escutavam a prudência que se deveria ter. Notamos, que embora o homem não fizesse ideia do que discutia nas narrativas, os saberes que continham nelas, os enredos eram atraentes e acabaram em sua maioria ultrapassando a linha temporal histórica e chegaram até os dias atuais. É possível observar também que a necessidade do homem de partilhar isso, começou com a cadência de desenhos nas paredes das cavernas e mais tarde com a linguagem oral mais amadurecida o homem se lançou na arte do contar.

Na contemporaneidade, a formação do ser amazônico não pode deixar de ser compreendida sem a participação da mitologia. A Amazônia foi um espaço que permaneceu afastada das demais regiões do país durante um bom tempo. Essa condição foi decisiva para que esse imaginário fosse construído, o caboclo amazônico definido por Loureiro (2015) como um ser que possui uma relação com a natureza muito próxima. Dessa relação surgiu o que o autor denomina de um olhar contemplativo desse caboclo diante da natureza de uma maneira mito poética.

O encantamento veio a partir desse olhar e permitiu que realidade e onírico caminhassem lado a lado. Para o habitante da região amazônica os deuses são verdadeiros, fazem parte da cultura local e são tidos como figuras importantíssimas. É interessante mencionar que para a sociedade amazônica a mitologia foi importante na construção da (s) identidade (s) do povo. Não há como na Amazônia realizar essa separação, para o sujeito amazônico o mítico possui o poder de reorganizar a sociedade. Daí aferimos o quanto a mitologia amazônica se constituiu como referência na formação do homem que habita essa região. Contudo, sem perder de vista a compreensão que desde a origem a educação e a filosofia estiveram presentes na medida em que esse homem começou a duvidar, a se inquietar com o mundo que o cercava.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Lélio e SEVERINO, Antônio J. **Filosofia, educação e formação humana***:* a busca dos sentidos do fazer educativo. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1321> Acesso em: 10 de Jan. 2018.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da Alma:** histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FONSECA, Edi. **Interações:** com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura prática do professor da educação infantil. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica.** Manaus: Vale, 2015.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias:** sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MORAIS, Regis de. Filosofia e formação humana *In*: EVANGELISTA, Francisco & GOMES, Paulo (Orgs.). **Educação para o pensar.** Campinas: Editora Alínea, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Raimunda Lucena Melo. **A fenomenologia de Husserl:** O rigor conceitual e a importância das vivências e significações no caminho para as coisas mesmas. *In:* MONTEIRO, Maria Neusa; SOARES, Raimunda Lucena Melo; OLIVEIRA, Damião Bezerra; BRITO, Maria dos Remédios de; ABREU, Waldir Ferreira de. (Org.). **Ensaios de Filosofia e Educação**: cultura, formação e cidadania Belém: EDUFPA, 2009, v.II.

SOARES, Raimunda Lucena Melo. **Filosofia, Filosofia da Educação:** a certeza da incerteza. In: MONTEIRO, Maria Neusa; SOARES, Raimunda Lucena Melo; OLIVEIRA, Damião Bezerra; BRITO, Maria dos Remédios de; ABREU, Waldir Ferreira de. (Org.). **Ensaios de Filosofia e Educação**: cultura, formação e cidadania. 1ed.Belém: EDUFPA, 2008, v. I, p. 107-126.

CAPÍTULO 5

CONHECIMENTO, INFÂNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: EIXOS DA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Cristiane Maria Belo Pereira
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Gestão Educacional e Docência no Ensino Superior (Instituto Carreira Estratego). Integrante do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ética e Educação (GPEFEE – UFPA). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Ananindeua (Educação Básica I)

1 I INTRODUÇÃO

Ao direcionar a questão da prática pedagógica para a infância opta-se por fazer uma reflexão a partir da pergunta: O que o pedagogo pode fazer para aprimorar a prática educativa para a infância? Essa é uma questão que une tópicos, os quais servem para um despertar profissional.

Na busca de elucidar tal questionamento, torna-se imprescindível tratar o trabalho docente como importante sim, porém, evidenciar a infância é mais que necessário. Assim como apresentar de quais maneiras a visão que se tem dela afeta a maneira que o pedagogo atua em sala de aula. E ao analisar o trabalho docente, é importante evidenciar que em concomitante ao ato de ensinar e aprender há a busca pelo conhecimento. São eixos teóricos_que se interligam tanto na prática quanto na teoria do fazer pedagógico e formam um conjunto que molda a vivência em sala de aula, são eles: conhecimento, infância e prática pedagógica.

Portanto, neste texto a prática pedagógica se encontra dirigida à infância, a qual é tratada aqui não como sendo um aspecto de inferioridade, de incapacidade, a qual serviria apenas como uma ponte para o nível que adequaria o ser humano a um patamar de superioridade, com mais completude. Ela é defendida em seu sentido “acronológico” e permanente na vida do homem, o eterno infante. Apresentar um pouco da historicidade nos conceitos de infância é relevante para compor a defesa temática acerca de práticas pedagógicas para crianças. Para tanto, será apresentado alguns dos construtos de alguns filósofos e de teóricos que se empenharam nos estudos sobre

infância e apresentaram algumas visões e abordagens pedagógicas dela, tais como: Kohan (2003, 2014), e Lockmann (2013) e Salles (2009).

É importante compreender que, na prática pedagógica, a infância deve ser muito mais do que uma primeira etapa da vida e sim algo essencial para que o ser humano em seu processo de aprendizagem tenha a convicção de que ela é o que constitui a experiência, o que a torna possível. Ela será a própria condição para o verdadeiro campo de construção do conhecimento, não em termos de fase humana, nem no sentido de faixa etária, porém em forma de características que ela possui, mas que são tolhidas ao longo da história social do indivíduo, como será vislumbrado nos tópicos posteriores deste artigo.

É possível afirmar que na experiência humana, em que a busca pelo conhecimento se corporifica, o aprender está na vivência. E como a vida é metamorfose, é construção histórica (individual e coletiva), social, política e cultural, a aprendizagem deve ser entendida bem como as seguintes características do conhecimento: a maleabilidade e ressignificação de conceitos. É o homem, dentro de suas relações histórico-sociais, que dá outras vertentes aos conceitos antes bem estruturados em sua mente e ao mesmo tempo, pontua outra maneira de viver. As relações no seio social por serem complexas, conduzem à uma variabilidade de conceitos que engrenam a máquina do fazer pedagógico, as intencionalidades educacionais de determinado público, pois é imprescindível lembrar que é este mesmo ser humano que constitui as instituições públicas-privadas de seu tempo, mais adiante será possível visualizar um pouco a respeito disso no tópico sobre a infância e na seção sobre a prática pedagógica. Ambas inseridas nas sugestões metodológicas de Cortella (2000, 2014) e no discurso pedagógico contemporâneo investigado por Lockmann (2013). Ambos, evidenciam o papel do professor como mediador do conhecimento, vislumbram o aluno como presente e potencial que precisa ser visto no que é vivenciado em sala de aula em termos de estratégias metodológicas no trato com o conhecimento, aproximando-o do aluno e de um ambiente mais atrativo para a aprendizagem. A valorização da infância e do conhecimento novamente em foco, desta vez sob o aspecto de orientações de práticas pedagógicas para o professor, discutindo a importância deste como o verdadeiro responsável por moldar, reinventar ou não o fazer pedagógico em sala de aula – espaço pedagógico que é abordado quanto ao local adequado para possibilitar o campo das experiências para aprendizagem na educação infantil.

Para responder à pergunta sobre o aprimoramento da prática educativa para a infância, a análise se encaminha por meio de uma pesquisa qualitativa, sob organização dos seguintes eixos: a) conhecimento em problematização, ação e movimento na construção do homem e suas relações no mundo; b) diferentes visões sobre a infância, diferentes práticas pedagógicas; c) possibilidades da prática pedagógica para a infância. A metodologia do estudo que oportunizou a elaboração desse artigo consistiu se referenda na revisão bibliográfica na qual busca apoio, dentre outros teóricos, em: Cortella (2000, 2014); Gadotti (1990); Konder (2008); Kohan (2003, 2014); Lockmann (2013) e Salles (2009).

Apesar do foco deste artigo não ser o conhecimento científico, abordamos o viver em sala de aula, pois é lá que a prática pedagógica acontece. E apesar de haver a tendência para a visão de ensino formal, pautado na ciência e comprovação teórica, torna-se importante lembrar que na sala de aula se reproduz tanto o conhecimento científico como o conhecimento oriundo das vivências, da história de vida particular que, ao mesmo tempo, é coletiva. Portanto, as práticas pedagógicas devem valorizar os pré-conceitos e a bagagem histórico-cultural do público ao qual se destinam. Além de que, os projetos pedagógicos escolares, os planos de ação anuais, orientações teóricas da Secretaria de Educação Municipal ou Estadual, os métodos didáticos, carregam conceitos em sua teoria educacional e intencionalidades da educação os quais interferem na maneira pela qual o conhecimento deve ser tratado, bem como de se relacionar com o infante nos processos de aprendizagem, e de como envolvê-lo na construção do conhecimento, dentre outras direções, e que terminam por perpetuar ou quebrar determinada visão de infância e de trato do conhecimento. O que concede ânimo é saber que nas bases legais e teóricas da Educação no Brasil há a mesma premissa em efetivar novas práticas para a infância com base em alguns dos princípios que o presente estudo defende.

2 | DIFERENTES VISÕES SOBRE A INFÂNCIA, DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Há muito tempo é possível verificar que a educação possui o poder de auxiliar o homem na busca de sua plenitude. Para que esse desenvolvimento seja pleno, ela se empreenderá então em um conjunto de processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais, sistematizados, institucionalizados ou não. Neste sentido, segundo Libâneo (2005, p.79), a educação “[...] insere-se no conjunto das relações sociais, econômica, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade.”

Por ser inerente à sociedade, a educação não poderia ser o que é sem que nela existisse, pelo menos, algum pressuposto filosófico. Alguns exemplos da relação existente entre filosofia e educação podem ser encontrados na história da educação brasileira, a qual tem como característica vários modelos educacionais que, por conseguinte, possuem um arcabouço de definições do tipo: papel do professor, finalidade da educação, concepções teóricas sobre a infância, desenvolvimento e aprendizagem, dentre outras. Tais pressupostos e conceitos, nestes exemplos de definições, emergem da atitude filosófica que embasa as tendências históricas e atuais sobre educação. Em todo lugar e de diversas formas, podemos encontrar a educação, com conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes e tudo o mais que ela comporta. Já a forma como ganham a consistência real por meio das ações, chamamos de práticas pedagógicas.

É imprescindível pensar em uma infância em sua totalidade, o que não é perceptível em muitas práticas pedagógicas que terminam, em pleno século XXI, por menosprezar a potencialidade do infante, seus conhecimentos, sua voz e vez como um dos protagonistas

da educação. Muito se fala em educação para crianças, mas pouco se pensa sobre a questão da infância em si. A construção teórica está vinculada ao modo como intervimos, a própria formação do pedagogo exige que ele não seja, como afirma Libâneo (2005, p.35), "[...] nem puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele deve estar entre os dois." Assim, o excesso de um sobre o outro ou a contradição entre o que se aprende e o que se pratica, são de maneira grandiosa razões das problemáticas na práxis pedagógica[1]. Devido a isso, e ao entendimento de que o conhecimento acontece por meio do diálogo, com os conceitos (mutáveis) que movem os diversos saberes e se efetivam no pensamento humano por meio da ação sobre o mundo (natureza e trabalho), é que, refletir sobre diferentes visões da infância ao longo do tempo torna-se necessário, especialmente sob uma ótica filosófica.

É por meio desse olhar que, segundo Kohan (2003), é possível entender que as ideias filosóficas sobre infância ao longo do tempo a tornaram o objeto da ação humana. Neste texto, em específico, essa ação é vista como prática pedagógica, onde as ideias filosóficas interferem, de forma teórica e metodológica, nas diversas formas de agir sobre a infância e pensá-la, seja no campo da educação, seja na cultura ou na política, dentre outros segmentos. Essa prática pedagógica integrada de linhas filosóficas sobre a infância também molda a contemporaneidade dos tipos de educação e apresenta à sociedade as suas respectivas visões da infância por meio das práticas educacionais, do atendimento ao aluno. Nesse ponto, entre teoria (o que se defende de visão da infância) e prática (como e se a teoria é vista nas ações pedagógicas, no atendimento à criança), cabe questionar se há unidade, se há coerência. Será mesmo que a infância, em sua plenitude, tem se efetivado como base teórica dos discursos e práticas pedagógicas atuais?

Desde a Grécia antiga, infância e educação eram unidas por algum tipo de compreensão. Platão, por exemplo, pensava na educação como arma para mudança e manutenção dos desejos de valorização da *polis.* Atenas era seu foco, a infância apenas um artifício para moldar homens prontos para a verdadeira e justa sociedade ateniense. De certa forma, ainda que por caminhos criticados pela pedagogia contemporânea, com uma visão de educação hoje considerada ultrapassada, ele desvelou sobre o poder que ela possui, no que diz respeito à modificação do ser humano – educação para a mudança. E foi com a finalidade de revitalizar os aspectos culturais e políticos de Atenas, diante das grandes transformações que ela passou e após a morte de seu líder Sócrates, que ele pensou na infância como sendo intrínseca aos problemas sociais. Interessante destacar aqui que naquele tempo a criança não tinha papel importante na política ateniense, nem como atuante no cenário social, nem como o foco das políticas públicas existentes – não muito diferente de hoje. Porém, atualmente já temos leis que beneficiam a criança e o adolescente, assim como é possível ver estudos e ações de diferentes setores da sociedade em favor da infância. Porém, será que as políticas públicas de nosso tempo enaltecem a

1 Cf. Gadotti (1998)

infância, dão ouvidos ao que dizem, a forma de agir e às suas especificidades? Utilizando os estudos de Kramer e Horta (1978) é possível afirmar:

> **A criança é um ser socialmente rejeitado.** Ela não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais: é cuidadosamente afastada das reuniões dos adultos, e quando é tolerada, não se admite que ela interfira nos assuntos "de gente grande". Ela participa muito pouco das decisões familiares, escolares e sociais, inclusive naquelas que lhe interessam mais de perto; quando participa, não é senão à título consultivo (na família), como figurante (na escola) ou nas simulações organizadas pelos adultos ("como votariam as crianças", etc). (KRAMER; HORTA, 1978, p.27, grifo nosso).

Salles (2009), nos estudos sobre a didática em sala de aula e sobre a filosofia para crianças, lembra que o cenário de rejeição ainda é muito habitual nas práticas pedagógicas que caminham para o afastamento da criança no modo como ensinam e abordam temáticas e conteúdos em sala de aula. Ao mesmo tempo, a pesquisa que ela realizou sugere alternativas para uma nova direção do papel e sentido da infância na escola. Para a autora, as práticas pedagógicas com uso de estratégias da filosofia para crianças, tais como: a utilização de perguntas sobre o tema, a investigação do conhecimento prévio das crianças sobre o assunto, a participação ativa da criança, a discussão crítica, a escuta do professor para com a criança, dentre outros artifícios metodológicos, são pontes para afirmação da infância, no sentido em que:

> Abre-se, portanto, uma imagem muito mais afirmativa, que a retira da condição de simples etapa cronológica, um momento meio/passagem para a vida adulta, possibilitando-nos pensá-la como força e não como incapacidade; pensá-la a partir do que ela porta, não do que lhe escapa; pensá-la como o que é, não como o não-ser. (SALLES, 2009, p. 15).

Nos estudos sobre a infância é possível vislumbrar que existe um caminho social de rejeição à infância e que é aqui entendido como sinônimo de desrespeito a essa especificidade humana. Vejamos, por exemplo, Martins e Dalbosco (2013) os quais enfatizam o papel do adulto na relação com a criança como ferramenta de manutenção ou superação da problemática da rejeição à infância. Por meio desse pensamento é importante enxergar o ser humano, no caso o professor como principal agente precursor de uma visão da infância. Muito já se caminhou em direção ao reconhecimento da potencialidade da infância. Perceptível e enorme vale entre a Idade Antiga e a Contemporânea se formou, por exemplo, segundo Kohan (2013) no tempo dos escritos platônicos, nem palavra definida se possuía para nomear a infância, o que se tinha eram termos análogos aos pensamentos sobre infância, os quais colaboraram para a criação de conceitos complexos, difusos e variados de infância, alguns deles remetendo em suas origens, por exemplo, ao ato de: alimentar, educar e divertir.

Podemos observar, novamente, que Platão não fez da infância um objeto em si relevante, mas colaborou para a manutenção da ideia de superação da infância, pois em seus discursos a utilizava como apenas uma possibilidade para um futuro melhor em

Atenas, valorizando-a apenas por causa de seus efeitos para a vida adulta – eles sim, os adultos participavam da política, eles sim eram importantes. Com isso a infância seria uma fase inferior à vida adulta tanto no aspecto físico como no espiritual. E não é somente Platão que pensava assim, haja vista que a infância como sendo inferior era uma ideia dominante entre os gregos em geral (KOHAN, 2003).

Em termos atuais, Platão pensou a infância como uma grande matéria-prima, colocada em uma esteira, com moldes educacionais com fins políticos, cujo produto final seria: o jovem ateniense apto às suas funções políticas, com valores plausíveis para tal papel – a infância não era vista para no e para o presente, mas para o futuro: "[...] É fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo o que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior." (KOHAN, 2003, p. 39). A infância é, portanto, encarada como um vir a ser, ou seja, ela não é, não tem significado, como uma massa de modelar, de início sem forma definida e somente após toda a arte de modelar, ela ganha uma definição. Platão não está totalmente enganado, ele está certo em parte, pois dependendo do tipo de educação cedida à criança, haverá implicações para a sua vida adulta, entretanto pensar somente na criança como o futuro do país é não a ver hoje diante de si, é negá-la, é agir com finalidades futuras, é a busca por "apagar" da personalidade do infante o que de sua essência e ofuscar as suas possibilidades.

A negação da infância durante um longo período foi a arma eficaz e ilusória para o enfrentamento de grandes problemáticas sociais. É com Jean Jacques Rousseau que a infância começa a ganhar importância quanto às suas especificidades e às suas relações. A educação emerge como principal objetivo de que a criança perceba a ordem em sua volta, que organize seus pensamentos, que construa sua percepção do mundo, e é nesse contexto que surge o termo infância. Na compreensão de Rousseau, a infância merecia de fato atenção. Para isso, o adulto deveria buscar entender o caminho da infância, quais suas características, como ocorre o desenvolvimento da criança, atentar para seu amplo aspecto. Dessa forma, tanto cognitivo como as questões físicas e relações por meio da experiência neste mundo formariam a nova visão de infância e postulariam os princípios educativos da primeira infância no emergir do Renascimento (MARTINS; DALBOSCO, 2012). Atuais modelos educacionais ainda utilizam Rousseau e consequentemente a visão de infância em seus construtos pedagógicos e em suas atividades práticas, certamente por acreditar que ele a posicionou em outro patamar. E ao contrário de Platão, esse filósofo, segundo Martins e Dalbosco (2012, p.88):

> [...] está preocupado em garantir que a criança seja respeitada em seu mundo. A infância ocupa um lugar específico na ordem das coisas. É um erro antecipar etapas. É uma ofensa ao mundo da criança querer que elas se desenvolvam agora algumas capacidades que só mais tarde poderão desenvolver.[...]

Um verdadeiro choque de ideias, bem diferente da antecipação da infância que era alvo da prática pedagógica em Atenas, cujas características "infantis" eram rejeitadas. A busca pela disciplina e ordem, por padronizar as crianças ao adulto futuro, digno de enaltecer a cidade, era vislumbrada nas orientações de Platão que direcionavam: os textos míticos, os ensinamentos de valores, a postura do educador (aquele que supervisiona, induz, comanda a prática escolar) e os limites no espaço escolar impostos às crianças. Um tanto diferente de hoje que segundo Ministério da Educação (2018, p.5):

> Nessa concepção, o planejamento curricular, na organização das situações mediadoras de aprendizagens significativas, deve tomar a criança como centro de suas decisões e considerar seus afetos, suas linguagens, seus modos de conhecer e seus desejos, e garantir seus direitos. Ao elaborar seu projeto pedagógico, as instituições de Educação Infantil devem abolir "os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças" (Parecer CNE/CEB no 20/09).

Vejamos uma sala de aula de hoje, temos crianças que "erram" constantemente o significado de certos conceitos, que se pronunciam perante determinado assunto, muitas vezes, fora do que um adulto espera, que questionam práticas comuns já internalizadas pelos adultos, que são inquietas, alegres, brincantes, que têm suas emoções afloradas, que vivem intensamente. Nisso, o que para Rousseau era a essência da infância, para Platão se resumiam em empecilhos para a educação cujo objetivo era o futuro da cidade ateniense- ideais políticos. Retoma-se aqui a filosofia. Para Salles (2009) e para Kohan (2015) infância e filosofia caminham juntas, uma afirmando a existência da outra. O ato de filosofar exige o não saber, a frequência no questionar, a sensibilidade e esperança, encontradas no ser infante. Inclusive na pesquisa de doutorado de Salles (2009) a filosofia na prática de ensino escolar possibilita uma maior valorização da infância, inclusive por meio da aprendizagem, na efetivação da metodologia dialógica em sala de aula, a qual seja caminho para o aluno compreender o processo de constituição do conhecimento, compreender melhor o assunto para além de finalidades pré-estabelecidas como vistas em modelos educacionais que priorizam o aprendizado, mas não o ser aprendiz.

Lytoard *apud* Kohan (2015), aponta outros caminhos para o pensamento de infância ao colocá-la como incompletude, como condição do ser humano, como afetividade (conceitos que remetem à etimologia da filosofia), como eterno não ser em meio ao social (para além do que o homem a limitou), como atemporal, como imortal, como esperança da humanidade. A última expressão, significa condição para a vida humana: "[...] 'A tragédia não é quando um homem morre, mas aquilo que morre dentro do homem enquanto ele está vivo'. E o que é que não pode morrer? A esperança." (CORTELLA, 2014, p. 37). Como um efeito dominó será a tríade filosofia-infância-conhecimento, e enfatizar ambos na prática pedagógica será uma tarefa coletiva, desafiadora, mas necessária. Juntamente com uma nova visão de infância – aquela que se encontra presente por toda a vida do indivíduo,

não apenas em uma primeira etapa – virá uma outra forma de educação. O educador teria então uma tarefa: “[...] tornar-se criança através do ato de ensinar, ir em direção à infância. Eis as tarefas da Educação” (KOHAN, 2003, p.254). Tornar-se criança significa se compreender como um ser capaz e aberto ao novo, o qual precisa possuir aspectos que vemos em uma criança como: curiosidade, criatividade, entusiasmo etc; é necessário compreender que a experiência nos proporciona o aprendizado, pois não sabemos algo de antemão, mas precisamos através da experiência adquirir o aprendizado, e essa deve acontecer com a qualidade de uma criança.

Certamente, assim pensou Salles (2009) quando na pesquisa de doutorado escolheu as opiniões, reflexões das crianças que participaram das atividades apresentadas nas aulas de filosofia, onde, no repertório das falas dos entrevistados foi possível compreender que houve unanimidade nas seguintes conclusões: a ideia de aprender para além da sala de aula ou na “aula normal” – para eles as aulas de filosofia foram bem diferentes; a possibilidade de participação, de construir em sala, juntamente com o professor a aula ou o trato do conteúdo; a abertura de espaço para o pensamento e proposição de ideias; o tornar interessante o tema estudado e a aprendizagem significativa, que tem relação com a vida, na medida em que os saberes dos alunos, suas experiências são levadas em conta. Ao revelar tais resultados, é possível refletir o que não existia ou existia de forma tímida, ou fechada para a riqueza da construção dialógica que é o conhecimento. O diálogo, como arma de leitura do mundo, dos mundos e do outro. Novamente ele, um dos pioneiros no uso da dialética, demonstrou que o princípio da filosofia acontece na coletividade, na conjuntura da realidade atual, na criticidade e por meio dos cidadãos, da parte excluída socialmente.

O objetivo não é romantizar o ambiente de sala de aula, mas evidenciar, por meio do próprio relato dos alvos da educação infantil, o quão importante é, na prática pedagógica preocupar-se com: a questão da infância, a valorização da experiência, as contribuições das crianças no espaço escolar, os sentimentos, as sensações afloradas, o contraditório de ideias, o ser que está estruturando seus pensamentos dentro da sociedade a qual pertence, a criação de um ambiente problematizador. Ou seja, na prática escolar, o mover pelo conhecimento precisa ser em forma de problemas, questionamentos – não com respostas que o professor dará, mas com a construção coletiva, que ainda que coletiva, a cada ser caberá seus próprios conhecimentos. O ato criativo fomentado e reformulando os próprios pedagogos.

O professor ao pensar sobre um dia de aula, no momento de seu planejamento, por exemplo, delimita finalidades, na sua maioria, definidas pelo quadro de habilidades e competências do currículo escolar imbuído dentro da proposta pedagógica, que por sua vez se instaura pelos documentos legais da educação (construídos em sua maioria coletivamente), o mais recente: a BNCC. Ao lembrar dessa parte do fazer pedagógico não se quer menosprezar tal atitude, mas problematizar a aplicabilidade e a ótica do professor que carrega todo esse arcabouço teórico que orienta as suas práticas. Problematizá-lo da

seguinte forma: será que o desenvolvimento da aula está se restringindo ao que foi traçado, ou é permissível de novas orientações do fazer pedagógico, da relativização do currículo conforme o que se observou de interesse das crianças? Será que as vozes das crianças estão sendo registradas como importantes?

A relativização do currículo, do planejamento e a ressignificação do ambiente da sala de aula, são correntes que afastam o pensamento Platônico da criança como projeção, como aquela que não é, mas que será. Agir sobre a prática pedagógica em prol da infância é pensar em como será a aplicabilidade de conteúdos, como serão adequados à potencialidade do universo infantil e também de quais maneiras serão ofertados momentos de real experiência da criança com a natureza, com o ambiente em que está convivendo e com seus pares. Martins e Dalbosco (2013) ao evidenciarem a importância do respeito à infância apontam o papel do adulto, aquele que convive com a criança, o qual frequentemente equivoca-se e antecipa etapas, julga prioridades e valoriza atividades que terminam por desvalorizar a verdadeira experiência infantil. Concordamos com os autores, pois é realmente a ação do adulto a razão pela qual o tempo da criança é orientado, por exemplo, quando este determina as prioridades de cursos, de atividades que julga necessárias para a formação de um bom adulto. A delimitação do tempo e da própria criança, muitas vezes, tolhida de experiências riquíssimas, como por exemplo, sujar os pés na lama em um dia de chuva, brincar com gravetos caídos no chão, correr por entre pedras, aventurar-se com a natureza, sentir o ambiente em que vive com seu toque e olhar aguçado. Assim, o adulto comete a chamada proteção excessiva, a qual é o muro que separa, muitas vezes, a criança do ser criança.

Na pesquisa de Salles (2009) o desenvolvimento da aula foi documentado de forma distanciada da ótica de se alcançar determinadas finalidades curriculares, ao contrário, ela foi registrada na perspectiva de enxergar a infância. E nessa sala de aula sob a ótica da filosofia, como já foi mencionado, pode-se afirmar que o aluno tende a ter um sentimento autoral do conhecimento, ele deixa de ser o historicamente desprezado, inferior, para questionar e ser protagonista. Assim, sair da normalidade, significa quebrar o roteiro com início, meio e fim, deixar fluir o conteúdo sob o olhar deles, com trocas, com o compartilhamento dos saberes. Também significa abrir caminho para novas possibilidades em sala de aula, justamente o que veremos no tópico a seguir.

3 | POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INFÂNCIA

> *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*
>
> Paulo Freire

Já que a educação tem o poder de transformar, imagina-se então o poder que também possui aquele que estuda a prática educativa em suas várias modalidades e

manifestações, fazendo isso não simplesmente de qualquer forma, mas utilizando-se de métodos de investigação, análises críticas, buscando teóricos que fundamentem suas práticas. Freire defende que:

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Na reflexão sobre a prática, na prática da teoria que defende, na vivência social, na concepção sobre a educação e na visão de infância que o pedagogo carrega, há a filosofia – ela caminha com a realidade, com a vida. Reforçando, o que já foi visualizado, neste artigo, que para além das ciências como bases do fazer pedagógico, temos a própria figura do (a) pedagogo (a), que é ser único, com suas experiências e visões de mundo – dentre elas a visão de infância, a qual discutimos no tópico anterior.

Na esfera da prática pedagógica na Educação Infantil e Fundamental I, o papel do pedagogo é de suma importância:

> A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p.4).

Pensando assim, é possível mensurar que o professor é o agente regulador de métodos para as relações em que se instaura o conhecimento em sala de aula. A prática pedagógica que ele assume, demonstra se ele é ou não um mediador. É possível encontrar a ideia do professor como mediador em Freire (1996), Cortella, (2000; 2014) e Luckesi (2011). Luckesi define que o educador mediador da aprendizagem:

> [...] é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e me processo de acumulação pela humanidade, e o educando. O professor fará mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual ao aluno. Ele exerce papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando. (LUCKESI, 2011, p.144).

O particular do aluno e o universal da sociedade são dois campos que se aproximam, respectivamente da visão da infância significativa, particular, única, potente, bem como do conhecimento entendido com histórico, coletivo, individual (em movimento pois é histórico). Ainda sobre as relações do saber e sobre os sujeitos da educação, pode-se afirmar que: “[...]; tem que haver um sujeito que conhece e um sujeito que é conhecido, mas a **Verdade** não está nem no polo do *sujeito*, nem no polo do *objeto* e sim **na relação** entre eles.” (CORTELLA, 2000, p.98, grifo do autor). É dentro dessa relação que se pensa no pedagogo que, como afirma Libâneo (2005, p. 52), “[...] atua em várias instâncias da prática educativa,

direta ou unidiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação. [...]" (LIBÂNEO, 2005, p. 52). É ainda a partir da relação entre sujeito, objeto e verdade que se pensa de quais formas podemos colocar em ação a visão de infância em sua plenitude, como fase transbordante de etapas, como experiência, como potencialidade, rica de criatividade e descobertas. Trabalhar o conhecimento, por exemplo, como construção coletiva e individual (diálogo e problematização), como movimento (experiências e mudanças) e também como individual em cada ser (a consciência da participação ativa na criação e reestruturação de conceitos). Neste sentido, as novas estratégias pedagógicas são necessárias. Cortella (2014, p. 41) afirma que: "[...], nós lidamos com vida, e vida é processo e processo e mudança. Portanto, certezas são provisórias, com relações absolutamente temporais, dentro da nossa atividade".

Em que as ditas "novas metodologias" diferem da Pedagogia Tradicional? É possível que algumas tecnologias tradicionais se mantenham sob o disfarce nominal de Pedagogia Contemporânea? Pensar sobre isso é refletir que uma mudança acarreta em outra modificação. Ao modificar o olhar para a infância, a postura em sala mudará para aquela que permite ao aluno ser visto e ouvido, por exemplo. Mudando a relação em sala, muda-se o ambiente pedagógico e, em consequência, o olhar avaliativo, as finalidades das atividades. E isso abre janelas para o retorno a assuntos que merecem atenção, para uma proposta que aborde o conteúdo de forma clara, dialógica e como algo inacabado.

Nesse terceiro tópico veremos algumas estratégias metodológicas para o fluir do conhecimento e infância em sala de aula. Para tanto, destacamos algumas observações de Cortella (2000) quando no capítulo sobre a Escola e a Construção do Conhecimento, critica as formas de desapropriação do conhecimento, e insinua formas para aproximar o conhecimento da esfera de vivência do aluno, como forma de combate a tal problemática. Para tanto, realiza um caminho entre obstáculos e possibilidades. Pensar sobre soluções práticas é aqui o nosso esforço.

Cortella (2000) fala que muitos gostam da escola e não do ensino, amam estar em grupo escolar, mas não tem saudades da sala de aula, provavelmente pela ausência de motivação, porque ela não está nos moldes dos seus interesses, não está próxima dos elementos que geram atenção e aguçam a curiosidade e a vontade própria por aprender. Por isso, um dos primeiros desafios do pedagogo é tornar a aula atrativa, para tal temos muitas possibilidades, entretanto como estamos focando na questão do conhecimento, é importante pontuar que é necessário partir das dúvidas e inquietações dos estudantes sobre determinados assuntos. A atitude problematizadora levará à conexão com outros saberes, à motivação do estudante, à criticidade e criatividade no trato do conhecimento, dentre outras. É imprescindível que o professor se preocupe com os problemas que os alunos levam até a escola, pois são suas necessidades investigativas, fazendo isso dificilmente o aluno se distanciará do conteúdo. Paulo Freire defende que:

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32).

A criatividade que a infância demonstra com espontaneidade, precisa estar presente no perfil do pedagogo. Como se pretende valorizar o potencial criativo no infante, se o próprio educador não leva consigo a inquietude, o olhar aguçado e criativo na construção do conhecimento? Aproximar a criança com questões da própria vida, em outras palavras aproximá-la do conhecimento, parece simples, mas é um desafio, pois ainda que se aproximem da teoria educar para a vida, o que é visto em muitas escolas é a prática de elaborar temáticas para trabalho, mas em grupos, por exemplo, ao solicitar para que pesquise um tema de seu interesse. Apesar de partir de interesses, esses voltam-se para fora da sala de aula.

A nova proposta, portanto, seria colocar esse trabalho em sala, no dia a dia, a exemplo, ao abordar conteúdos. Ao ensinar sobre a Chegada dos Portugueses no Brasil, um aluno pode indagar sobre Pero Vaz de Caminha, querer saber mais sobre a história dele. O professor pode ser o que abre espaço, ou o que deixa o aluno relativizar o assunto, depende muito da resposta imediata deste profissional. Uma sugestão seria afirmar o quanto importante foi a dúvida do aluno, e caso não saiba explicar no momento, mas que oportunize outro espaço de debate sobre o tema. Outra possibilidade de verificar as questões que interessam aos alunos é promover uma roda de conversa sobre uma temática que queiram investigar, pode ser em forma de projeto da turma, ou sequência didática com a participação da visão dos estudantes sobre as possibilidades de abordagem temática.

Apesar de muitas escolas caminharem com projetos escolares, estes são, em sua grande maioria, se não unanimidade, criados ou pela própria gestão escolar, ou pelo corpo docente e até ambos, sem a participação do público, da outra parcela que faz parte da relação do conhecimento. O que se percebe é que aqueles que são teoricamente tratados como co-autores da prática escolar, na verdade terminam por atuar em sala como figurantes de um projeto educacional, de um conteúdo e de uma avaliação.

Tratar o conteúdo como importante, não é só dizer que vai cair na prova, ou que ele é importante pois servirá de base para outro conteúdo, é ceder lugar de relevância ao "conhecedor" da relação sujeito-objeto. Fazer isso não é fugir no currículo, mas simboliza a inserção dos alunos no currículo. Assim, permitir a exploração da curiosidade do aluno, além de valorizar a infância (consequentemente a filosofia), é condição para a construção do conhecimento na sua forma dialética.

> A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua

> *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.85).

Em segundo lugar, é preciso considerar-se necessário reformular o ritualismo em sala de aula (CORTELLA, 2000). Concorda-se que é um verdadeiro ritual a forma como muitos professores organizam o uso do tempo e as suas metodologias. Vejamos por exemplo, um professor que ao entrar na sala de aula da Ensino Fundamental, de segunda-feira à sexta-feira, numa turma de vinte e cinco alunos, que tem o momento da roda de conversa para perguntar como foi o dia e explicar o planejamento da aula, o momento da leitura do dia (que ele lê), a chamada, o momento de ler o conteúdo do livro, explicar e realizar as questões, o momento da correção do dever, preocupa-se tanto em seguir adequadamente o roteiro coletivamente criado para cumprir conteúdos que se esquece do tamanho da amplitude e possibilidades da infância e do conhecimento.

É importante esclarecer que não é a intenção apontar culpados, pois muito se sabe das barreiras educacionais que cancelam a quebra de rotina, por exemplo o cumprimento da grade curricular, com os conteúdos por bimestre, o prazo da avaliação que se aproxima, o uso do livro didático "de página tal à página tal no período tal". Sabe-se que há cobranças, há certas regulações do fazer pedagógico, que condicionam o professor em rotinas. Entrar nessas barreiras, não é a intenção deste texto, o qual pretende possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, e quem sabe oportunizar a práxis filosófica (a reflexão crítica, consciente, com prática tal qual) no cotidiano escolar. Então, modificar roteiros significa, por exemplo, explorar espaços da escola que muitas vezes são convencionados para determinados usos. A quadra de esportes, o pátio de entrada, o parquinho e por que não a própria sala de aula, podem ser espaços de quebra de rotina. Por exemplo, ao tratar sobre unidades de medida, e focar nas medidas de centímetro e metro, por que não abordar as origens dos padrões que hoje utiliza-se na medição de comprimentos? Levar os alunos para explorar os espaços, verificar quantos passos mede uma quadra, quantas polegadas tem o banco do parquinho, quantos pés tem o corredor da escola, são alternativas para internalizar os conhecimentos, trazê-los para as experiências dos alunos. Discutir os resultados da pesquisa de campo é vincular a outros saberes, explorar as análises dos alunos sobre a experiência, e também compreender, de forma lúdica, os motivos que conduziram a convenção de padrões métricos de comprimento. Percebe-se que o que uma rotina de estudos em sala pode tratar de forma escrita e em vídeos, pode ser vivida na prática escolar. Mas e se o clima e o espaço não favorecer a saída da sala? Outra, entre inúmeras formas de se quebrar rotina e rituais de sala de aula, é explorar o clima chuvoso, por exemplo, vincular notícias, temáticas de repercussão social, em foco na mídia, utilizar a tecnologia, jogos.

Em terceiro lugar, é preciso ter amorosidade. A esse respeito Cortella (2000, p. 123) observa, "Como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado". O pensamento desse renomado escritor e

filósofo se encaixa na afirmativa que defendemos de que nas relações afetivas, de diversos âmbitos, é preciso cultivar um relacionamento saudável, criar um espaço onde se permita a harmonia, sintonia e respeito entre ambos os seres humanos.

A verdadeira amorosidade, agora vinculada à questão da produção do conhecimento em sala de aula, ainda para Cortella (2000) é fator crucial, e para assim ser, ele defende que o professor deve falar prazerosamente sobre as coisas e proporcionar a alegria em sala de aula. Entretanto cabe aqui evidenciarmos o que possivelmente muitos que atuam nessa área já sabem: na atual sociedade, e perante a realidade do campo de atuação do pedagogo há muitos obstáculos para o prazer no ato de ensinar, haja vista, por exemplo, que grande número dos pedagogos já foram absorvidos pelo currículo pragmático, pelos problemas de falta de tempo e recurso, pela não valorização do professor tanto em termos salariais, quanto a outros como: o formativo e o profissional. Ainda existem soluções para o enfrentamento do que podemos dizer de comodismo pedagógico, dentre eles, acreditamos que há exercícios diários e indispensáveis de autoconhecimento e automotivação que o professor pode praticar a fim de, por exemplo, dar sentido à sua existência, entender a sua importância e buscar ser consciente da interferência que tem as suas ações na vida de outros seres humanos.

Os alunos, assim como o próprio professor, estão em formação, mas como o docente é quem desempenha papel de organizador das propostas pedagógicas na prática da sala de aula, seu grau de interferência é ainda mais relevante. A forma como o pedagogo demarca suas práticas pode afetar muitas gerações, tanto positivamente quanto negativamente. Paulo Freire (1996) pode auxiliar para um caminho pedagógico da influência positiva, pois ele evidencia em seus escritos que dentre as exigências do ensino, está a alegria e a esperança”. Pensando assim, na busca pela alegria e esperança, realizar leituras e releituras sobre temáticas de sua profissão é uma das formas de se automotivar e compreender mais sobre o assunto. De certa maneira, ler sobre a sua área de atuação revigora o ânimo em exercer a profissão, aumenta a esperança de que é possível fazer diferente em seu ambiente de trabalho, ajuda a definir o perfil profissional, aprimora as técnicas e desempenho, dentre outras finalidades que a leitura possui. Assim, o professor, ao caminhar com a esperança, se permite acreditar em sua própria potencialidade e na do aluno também, e a crer que sua ação é diferencial, é marco histórico.

Consciente de seu papel, o professor passa a assumir postura diferente diante de certas problemáticas de sala de aula. Passa, por exemplo, a encarar um problema de aprendizagem como uma oportunidade para revisar sua metodologia, ou possibilitar diferentes formas de trabalhar o conteúdo. O diálogo em sala, se modifica, vem a ser dialético, movedor da inquietude, da reflexão e da busca pelo aprendizado. Quantos discursos e ações autoritárias já passaram pela nossa experiência educacional? Quantos professores já tinham o perfil tachado pela maioria dos estudantes, por ser tradicional, de exercícios e atividades parecidas de ano a ano? Amorosidade, alegria, que certamente são

em muitos, escassas.

Para além do que já foi evidenciado, o ambiente de sala de aula também é um fator importante. Ele deve ser como se fosse um encontro amoroso, pois a aula necessita de um ambiente que possibilite dedicação, confiança, maleabilidade e prazer em ambas as partes. Então é preciso que haja uma relação harmoniosa entre o aluno e o professor, na qual o aluno se sinta motivado a aprender e o educador tenha prazer no seu universo docente. "Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar prazerosamente sobre as coisas" (CORTELLA, 2000, p. 124), ou seja, é preciso se satisfazer no que faz, ser feliz com sua atividade profissional. É bom lembrar que um ambiente alegre é um cenário propício à aprendizagem e à criatividade.

A relação em sala de aula e a relação que se estabelece na construção do conhecimento se efetivam na relação professor-aluno e concordando com Cortella (2000) quando afirma que ela, que é o que importa, apresentar-se-á um resumo de uma pesquisa de campo que Lockmann (2013) realizou com professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo–PR, a fim de investigar na fala dos entrevistados de que forma o discurso pedagógico contemporâneo, hegemônico no cenário educacional, seria perceptível quando estes falavam sobre suas práticas.

A autora desse estudo identificou a presença do referido discurso e compreendeu que ele coloca o aluno como centro da aprendizagem e o professor como mediador, e que se entrelaça sob duas premissas: a necessidade e o interesse dos alunos. Portanto, é na tentativa de ruptura das antigas visões sobre a infância e sobre a educação, que o discurso contemporâneo surge e busca organizar as práticas pedagógicas atuais.

Ao analisar os resultados da referida pesquisa, é possível perceber uma clara discussão e análise sobre aspectos do que Lockmann (2013, p. 138) chamou de: "[...] duas unidades analíticas que se apresentam como imperativos para o desenvolvimento das práticas escolares na atualidade. [...] a centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor".

E por se igualarem aos princípios já defendidos aqui pelos teóricos que escolhemos para defender o conhecimento, a visão da infância e as práticas pedagógicas no cenário atual, cabe destacar:

O princípio da necessidade do aluno	Organiza a prática educativa, pois parte das necessidades do aluno modela pontos importantes da prática: atividades, planejamento e atendimento individualizados.
A noção de interesse do aluno	Aproxima as propostas pedagógicas da qualidade de progressistas, críticas e significativas, motiva a aprendizagem no estudante e coloca o interesse como parte indissociável na busca pela assimilação e internalização dos conhecimentos. Modifica as metodologias, por exemplo: "[...] temas geradores, construtivismo ou pedagogia de projetos". (LOCKMANN, 2013, p.144).
A descentralização do professor	Professor como condutor, orientador, auxiliador, mediador, aquele que irá: "[...] ajudar o aluno a encontrar caminhos para o seu desenvolvimento." (LOCKMANN, 2013, p.148). E irá "[...] intervir o mínimo possível no processo de aprendizagem, preocupando-se apenas com o mediar, ou ajudar o aluno, que, por si mesmo, buscará caminhos para construir suas aprendizagens. [...]". (LOCKMANN, 2013, p.149).

Quadro 1 - Discurso pedagógico contemporâneo: centralidade do aluno e descentralização do professor x Práticas Pedagógicas.

Fonte: Elaborado por Cristiane Maria Belo Pereira (2020), com base nos estudos de Lockman (2013).

O resumo presente no quadro acima, demonstra que temos esforços por uma prática pedagógica inovadora, compromissada com o estudante, que planeja as suas ações de forma que o professor seja o mediador do processo de busca do aluno pelo aprendizado e o que abre possibilidade de reinventar, rever seu planejamento, conforme necessidades, interesses do seu público-alvo. É possível ser diferencial em meio as práticas pedagógicas simplistas, reducionistas do papel do aluno e professor e condicionantes dos movimentos que necessitam ter o fazer pedagógico.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os teóricos escolhidos para o discurso desta abordagem ocuparam-se em compreender e discutir a realidade em que se instauram: o conhecimento Cortella (2000) e Konder (2008), a infância Kohan (2003, 2014) e o papel do pedagogo Freire (1996) e Libâneo (2005). Entender que tais temáticas são importantes na prática pedagógica é abordá-las teoricamente sob a mesma ótica. Por isso que inclusive as duas pesquisas de campo utilizadas como cenários demonstrativos da prática, escolheram em sua metodologia de pesquisa a entrevista como ferramenta de obtenção de dados direcionadas aos atores da relação ensino e aprendizagem: aluno e professor, respectivamente Salles (2009) e Lockmann (2013).

O pedagogo encontra-se em um papel muito importante no que diz respeito à educação infantil. Isso sugere a necessidade de conhecer melhor a infância para com isso de igual forma melhorar a prática pedagógica, com a compreensão de que um bom profissional visa conhecer e envolver-se profundamente com seu universo.

A infância não deve estar às margens do fazer pedagógico, ao contrário deve ser o centro. Para tanto, as leituras acerca do tema revelaram que ela é vislumbrada atualmente

no âmbito de um discurso pedagógico contemporâneo, na premissa da participação discente nas atividades de sala de aula, bem como da valorização do aluno. Entretanto, apesar dos discursos a pontuarem como centro e necessária para a formulação das práticas, ainda há muitas barreiras que impedem que as definições teóricas e desejos de emancipação da infância sejam efetivadas na prática pedagógica. Dentre as dificuldades temos: a ausência de espaço dialógico e interessante em sala de aula, a rotina (em seus aspectos pragmáticos e estáticos), o desânimo profissional, a tarefa de cumprir conteúdos acima de cumprir o papel de mediador da aprendizagem.

Alterar a rotina em sala de aula, tornar a aula de interesse dos alunos, explorar os conteúdos com uma roupagem metodológica diferenciada, contribuem para aflorar no infante os elementos que já são de sua característica, os quais, como vimos, ao longo da história foram negados, menosprezados. A curiosidade, a inquietude, a sapequice, movimenta-o para ser quem é, e aproxima-o do conhecimento, haja vista que o conhecer se inscreve no processo dialógico, criativo e em constante reformulação de conceitos sob a ótica da premissa do filosofar – filosofia da práxis. Renovar é sinônimo de trabalho e persistência, pode inclusive gerar a ideia de que haverá quebra da disciplina, da ordem, porém, não se pode confundir alegria com desordem. (CORTELLA, 2014). Então, entra o papel do pedagogo como mediador que reafirma a intenção pedagogia e cria um ambiente alegre, estimulador de uma sala de aula alegre e ao mesmo tempo, regulada, com tons de objetividade pedagógica e de reflexo do aluno e sua postura como estudante.

É preciso entender qual visão de conhecimento se quer trabalhar com a criança, pois isto irá interferir nas ferramentas pedagógicas, na didática em sala de aula e no trato com o aluno. Se o conhecimento é o que este artigo buscou defender, o pedagogo estará ampliando o aprender para além de práticas ultrapassadas de memorização, de conteudíssimo e roteiros do conhecimento. Afinal, é importante lembrar que na concepção de conhecimento como problematização e da infância no campo de suas experiências, não haverá roteiros para o conhecimento, nem rotina de padronização dos mesmos, pois que ele é moldado nas relações, e estas mudam conforme mudam os agentes sociais e suas referidas concepções de mundo e formas de agir sobre o mesmo.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

______. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. *In:* **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1990.

______. **Pedagogia da Práxis.** Prefácio de Paulo Freire. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

JOHSON, Paul. **Sócrates**: um homem de nosso tempo. Tradução de Leila Kommers. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** Coleção Primeiros Passos nº. 23. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea**.** Texto transcrito da **Revista de Educação AEC** nº.30, 1978. Disponível em: file:///C:/Users/Cris%20Belo/Downloads/8635425-Texto%20do%20artigo-4738-1-10-20150522.pdf Acesso em: jun. 2020.

KOHAN, Walter Omar. O mito pedagógico grego. *In:* **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

______. Da maioridade à minoridade. *In:* ______**Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

______. **Visões de filosofia:** infância. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf. Acesso em: maio. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos:** para quê? 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, José Aparecido de Oliveira. MELO, Elizabete Amorim de Almeida. MENEZES, Anderson de Alencar. A necessidade do conhecimento filosófico para a formação humana. Edição 12, p.154-171 **Revista Contemplação**, 2015. Disponível em: http://fajopa.com/contemplacao/index.php/contemplacao/article/download/87/89

LOCKMANN, Kamila. A centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor: deslocamentos no discurso pedagógico contemporâneo. *In:* **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:** diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O conhecimento: elucidações conceituais e procedimentos metodológicos. *In:* **Filosofia da Educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

MARTINS, M.R.; DALBOSCO, C. A. Rousseau e a Primeira Infância. **Filosofia e Educação**. – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Nº 2. Outubro de 2012 – Março de 2013.

MENDONÇA, Eduardo Prado. As ideias movem o mundo. In: **O mundo precisa de Filosofia**. 10ª edição, Rio de Janeiro: Agir, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação, texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

______. **Base Nacional Comum Curricular BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jun. 2020.

PLATÃO – Livro VII- Leis e Epinomes. In: **Diálogos.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém, PA. Universidade Federal do Pará, 1980.

SALLES, Conceição Gislâne. Nóbrega Lima de. **Infância e filosofia**: um encontro possível? **O que dizem as crianças.** GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 32ª Reunião Anual da Anped: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5897-int.pdf> Acesso em: jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea. 11ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Produção de Conhecimento, Ensino/Aprendizagem e Educação. Ensaios sobre Educação. São Paulo: **Perspectiva** vol.14 nº 2 Abr./Jun, 2000

SMARGIASSI, E. A educação dialética: a luta por uma Educação Emancipadora. **Filosofia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 184-199, 26 mar. 2018.

O DESENVOLVIMENTO DA ESTÉTICA NA HISTÓRIA HUMANA

Emanuelly Leticia das Merces Silva
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia (UFPA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ética e Educação (GPFEE – UFPA)

1 I INTRODUÇÃO

Certamente muitos de nós já ouvimos falar sobre o termo "estética" e com certeza possuímos nossas concepções a respeito deste. Foi pensando nisso que se iniciou este trabalho fazendo uma breve pesquisa, a estímulo de curiosidade, no qual foi questionado a um pequeno grupo de pessoas aleatórias o que elas entendem por estética. Dentre os conceitos manifestados, os mais comuns foram os relacionados ao belo. É interessante observar que todos os participantes associaram estética à beleza. Tecnicamente não estão errados, pois, realmente, o belo é uma das múltiplas dimensões que a teoria filosófica da estética detém. Destaque para a resposta em que foi dito: "Quando fala estética para mim, é beleza. Cuidado. É autoestima... renovação". Outro significado veementemente disseminado entre o grupo foi acerca da vaidade, o qual foi expresso na seguinte fala: "Estética são as clínicas de beleza que cuidam de nós, da nossa autoestima. São procedimentos ligados à vaidade".

Posteriormente, uma resposta entre os participantes se diferiu das demais, mesmo que ainda haja associação da estética ao belo, porém, sobre novos adjetivos. Foi esta: "Acredito que estética tem a ver com organização. Tipo um som de uma banda. Os músicos têm que estar em sincronia e organizados. O estilo dela tem que possuir uma estética por trás. Acho que é o que falam de esteticamente bonito". Considerando que a música é uma das muitas formas de expressão artística, essa resposta, mesmo que sem a real intenção, visto que em princípio o pensamento foi o de organização, nos

levou ao conceito mais comum da estética, que é o da arte. Consistindo-se a arte em um dos principais meios de desenvolvimento dos indivíduos mediante seu poder de ampliação do Capital Social e Capital Cultural[1] humano, começamos aqui estabelecer a relação entre estética e o processo formativo e educativo dos indivíduos.

Do saber comum ao conhecimento específico, de fato, a estética se relaciona etimológicamente com todas as definições citadas acima. Entretanto, convém atentar que o pensamento estético está para além do *status quo* que sempre a associaram à beleza física dos corpos. Em se tratando da educação, por exemplo, a estética tem muito a nos dizer e a contribuir. Os pensamentos acerca da estética sempre estiveram presentes na história da filosofia e a posteriori, na filosofia da educação e história da educação. A origem do termo estética vem do grego *"aisthésis"* que denota "sentir", "sensações" ou "perceber".

Os gregos na antiguidade compreendiam que perante a capacidade de sentir poderíamos despertar nosso "mundo sensível", ou seja, nossa percepção da natureza e da relação que estabelecemos com ela. Para eles, esse despertar das percepções humanas sobre os fenômenos do mundo externo só aconteceria por meio da sensibilidade estética que pode vir a ser despertada nos sujeitos. Logo, naquelas pessoas em que a percepção e a sensibilidade são estimuladas, irão dispor de maior autonomia na compreensão das coisas e dos fenômenos sociais, diferentemente daquelas que não possuem tal estímulo. Essa possibilidade já depõe a favor da importância deste estudo, sobretudo relacionando-o à educação e a filosofia.

Dessa forma, faz-se relevante a pesquisa sobre o tema, em consequência de a estética possuir inúmeras concepções que podem nos conceder um leque de perspectivas na construção do conhecimento. A estética nos leva a pensar de forma crítica e reflexiva os fatos e acontecimentos sociais, desenvolvendo uma precisão na visão de interpretar, avaliar e agir criticamente no contexto histórico-cultural, político e científico em que estamos inseridos socialmente.

Destaca-se a importância do Grupo de Pesquisas em Filosofia, Ética e Educação – GPFEE/UFPA no desenvolvimento desta pesquisa. Na qualidade de grupo de estudos e pesquisas em Filosofia que tem como principal objetivo a produção do conhecimento em Filosofia da Educação e de tudo que a envolve, inclusive a formação humana, compreende-se que a estética e as demais linhas de investigação do grupo são indissociáveis, sendo esta última, uma fonte rica de elementos e possibilidades na construção do conhecimento que o grupo produz, dispõe e socializa.

Tem-se conhecimento que a estética possui vasta dimensão acerca de seus significados e conceitos. Apesar de quase sempre relacionada ao belo das aparências corpóreas, falar sobre a história da estética em educação requer aprofundar concepções

1 Sugiro a leitura de "Les trois états du capital culturel" de Pierre Bourdieu, publicado originalmente in Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6 para compreender a concepção de Capital Social e Capital Cultural.

que se iniciam desde as civilizações antigas e seus filósofos à sua própria relação com a filosofia. Ao longo dos séculos, os conceitos atribuídos à estética foram se desenvolvendo e ganhando inúmeros elementos. No tradicional dicionário de filosofia, obra do renomado filósofo italiano Nicola Abbagnano (1901 – 1990), a estética aparece no espaço de cinco páginas e meia sendo concebida na qualidade de "ciência da arte e do belo" e outros significados. Aqui ainda se separa arte e belo, pois na filosofia antiga essas duas manifestações eram tidas independentes uma da outra, característica que só começa a mudar com o início da filosofia moderna, em que ambas começam a ser associadas.

O significado de estética é apresentado sob as concepções de importantes filósofos no dicionário. Platão (427 a.C – 348 a.C.) considerava o belo como uma "manifestação das ideias", isto é, a materialização dos valores sociais humanos. Diferentemente do belo, a arte para Platão segundo Abbagnano (2007, p.367), é a "imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível" e se consiste na imitação de um mundo aparente. Já em Aristóteles (384 a.C – 322 a.C.) a estética começou a se desenvolver de maneira mais ampla, pois este, por meio de obras como "Poética" (335 a.C – 323 a.C.) construiu reflexões acerca da arte e do belo no campo estético e foi um dos grandes responsáveis por introduzir outras dimensões nesta tendência, como: a poesia, a literatura, a percepção, imaginação, intuição, formas, raciocínio, entre outros conceitos. Em Plotino (205 d.C – 270 d.C.) a estética aparece na perspectiva da arte, em que este a compreende enquanto contemplação das regiões específicas de cada objeto presente na natureza, possibilitando a estética perceber tais subjetividades.

Perante o exposto, podemos notar a maneira com que a estética veio se configurando ao longo da história. Antes mesmo de ser concebida na qualidade de ciência ou disciplina teórica, os princípios estéticos já estavam presentes na antiguidade, bem como no período pré-histórico como veremos no decorrer deste estudo. Percebe-se que mesmo discutindo sobre significados semelhantes da estética até aqui, como os de belo e da arte, os pensamentos acerca destes, possuem características próprias nas reflexões de cada filósofo da época, o que faz com que a estética disponha de uma grande diversidade conceitual tal qual a educação. Apesar de apresentar noções e princípios desde tais períodos, a estética foi cunhada enquanto disciplina somente por volta do século XVIII. Em seu livro denominado *"Aesthetica"* de 1750, o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1762) é considerado o criador da estética científica.

Salienta-se que esta pesquisa não possui pretensão de discutir a estética científica de Baumgarten (quem sabe em outro estudo), mas sim realizar discussões e reflexões acerca do desenvolvimento do pensamento estético na história, enfatizando seu despertar no período considerado pré-história, bem as origens e elementos de natureza estética que surgiram na civilização grega durante a antiguidade e que influenciaram não somente Baumgarten, mas inúmeras outras concepções sobre a estética no mundo todo. A partir disso que se formulou a questão central desse estudo que é: Como a estética se desenvolve

na história humana? Tendo como questões norteadoras: Que noções e princípios norteiam as origens da estética na história? Quais concepções filosóficas contribuíram na construção do pensamento estético?

O objetivo principal desta pesquisa busca compreender o desenvolvimento histórico da estética e algumas mudanças que ocorreram nesta tendência filosófica ao longo do tempo. E os objetivos específicos são: Refletir sobre as noções e princípios que norteiam as origens da estética; Discutir sobre as concepções filosóficas que contribuíram na construção do pensamento estético. Para responder essas indagações e alcançar seus objetivos, o trabalho possui referencial teórico em alguns autores que discutem o tema e ajudaram a sedimentá-lo, os principais são: Abbagnano (2007), Bayer (1993), Chaui (2000) e Platão (1980).

A metodologia da pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem possibilita realizar discussões, análises e reflexões de maneira mais consistente da realidade do objeto de estudo. Segundo Chizzotti (2003, p.222), "Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa [...]." Se utilizou como técnica a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008, p.50) "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." Foi realizado um levantamento nas plataformas "Google Acadêmico" (https://scholar.google.com.br/?hl=pt) e no catálogo online da biblioteca central da Universidade Federal do Pará – UFPA (http://bc.ufpa.br/) de produções que discutem a temática. Foram encontrados alguns artigos e livros em ambas as plataformas, em que se optou pela escolha de obras que abordam questões específicas sobre a estética e sua relação com a filosofia, história e educação.

A estrutura do trabalho contém: introdução, duas seções em seu desenvolvimento e conclusão. Na introdução é apresentado o tema, as relevâncias e problemáticas acerca deste, juntamente com a metodologia da pesquisa e os objetivos que se pretendeu atingir. Na primeira seção se realizou um estudo a respeito de como a estética se desenvolveu ao longo da história, as noções e princípios que norteiam suas origens no período considerado pré-histórico, bem como na civilização grega no período antigo. Na segunda seção se fez algumas reflexões e análises sobre as concepções filosóficas que contribuíram na construção do pensamento estético, com ênfase na concepção dos filósofos Platão e Aristóteles, considerados importantes neste processo. Na conclusão se retomou alguns pontos relevantes sobre o tema e se enfatizou algumas reflexões e análises realizadas na pesquisa.

2 | O DESPERTAR DA ESTÉTICA NA PRÉ-HISTÓRIA E O PRINCÍPIO ESTÉTICO GREGO

Apesar de ser cunhada etimologicamente como “estética” somente no século XVIII, pelo então filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1762), é sabido que para se entender as origens da estética enquanto uma tendência da filosofia e as transformações por ela sofridas, requer pensar em conceitos estéticos que já se faziam presentes desde as civilizações antigas, como na Grécia, e também no período considerado pré-histórico da história.

Sabe-se que há inúmeras concepções e teóricos que compreendem a época considerada pré-histórica como desprovida de qualquer conhecimento, tecnologia, organização ou cultura, utilizando-se muitas das vezes da expressão “a-histórico”, ou seja, que não existiu ou existe uma história para se explicar os acontecimentos ocorridos neste período. Talvez um dos maiores exemplos que temos acerca disso é o surgimento da “História Científica”[2] com o advento da concepção positivista no século XIX, que de acordo com Reis (1996, p.5),

> As filosofias da história racionalistas e metafísicas perdem suas sustentações metafísicas e, sem elas, não significam mais nada. A partir de então, só se quis conhecer as relações de causa e efeito, expressas de forma matemática. É a isto que chamavam “conhecimento positivo”: “observar os fatos, constatar suas relações, servir-se delas para a ciência aplicada” (apud LEFEBVRE, 1971, p. 31).

Apesar da busca incessante de reconhecer a história por meio de tempos cronológicos ou apenas como sequência de fatos, e da pretensão da história científica em projetar seu espírito e concepções exclusivamente objetivas a essa ciência, se tem conhecimento que o período pré-histórico configura-se em um grande campo de subjetividades, de manifestações culturais e construção de relações sociais que estão para além das neutralidades paradoxais que foram e que ainda são empregadas a este período ao longo de séculos, no qual o concebem isento de sociedades ativas e organizadas. Embora anterior ao aparecimento da escrita formal, este período detinha suas próprias estruturas, classes, códigos, símbolos e modo de viver, da mesma forma que produziam tecnologias, arte, cultura, dentre as mais diversas linguagens sociais específicas.

Constata-se em inúmeros estudos e pesquisas que a partir do surgimento do primeiro antropoide, que foi uma espécie de macaco semelhante aos homens, as comunidades pré-históricas se modificaram. Essas espécies viviam em árvores e por conta da rotina de sobe e desce dessas árvores, compreende-se que seus hábitos foram sofrendo significativas mudanças e elas começaram adquirir comportamentos diferentes dos demais animais. Se

---

2 A História Científica se fundamenta sobre as bases empíricas do positivismo. Os historiadores buscaram se desprender da filosofia metafísica, em que não se teria mais influência pela “Filosofia da História”, mas por uma “Ciência da História”. Neste momento, não se queria mais consubstanciar ou idealizar tempo, presente, passado e futuro, mas diferenciar as dimensões objetivas destes.

antes utilizavam as mãos e os pés para caminhar, com o tempo, os antropóides passaram a utilizar somente os pés. Dessa forma, começaram a desempenhar e adotar funções diferenciadas de outras espécies como, por exemplo, assumir a postura ereta. De acordo com Aieta, Aquino e Moura (1985, p. 4), "Suas mãos adaptavam-se as novas funções à medida que iam surgindo, a partir das necessidades encontradas no convívio com a natureza." Assim sendo, essas novas características adquiridas em seu desenvolvimento foram transpassadas entre os grupos de famílias, sendo essas funções cada vez mais aperfeiçoadas com o tempo.

À vista disso, os homens primitivos foram desenvolvendo suas faculdades humanas e passaram a se organizar e constituir-se conforme seus interesses, que em princípio, eram direcionados pelo instinto de sobrevivência e pela maneira com que se buscava adaptar-se ao meio natural. Desde então, os homens criaram técnicas de produção de alimentos, de materiais e utensílios, descobriram o fogo por meio do atrito entre as pedras, organizaram e delegaram funções entre eles, começando assim, a dominar alguns aspectos da natureza. A partir dessas transformações, as organizações na sociedade pré-histórica se tornaram bem mais específicas e complexas.

É possível notar que as primeiras criações resultantes deste período ocorreram por meio da necessidade que os indivíduos tinham em se adaptar às mudanças ocorridas em seus respectivos modelos de organizações. E se houve necessidade, eminentemente houve o despertar dos instintos do homem primitivo, que precisou construir mecanismos de sobrevivência para conviver bem em meio a tantas transformações. Talvez uma das mais claras expressões desse despertar dos sentidos do homem pré-histórico tenha sido a criação dos ritos. Os ritos eram a maneira que os homens se auxiliavam para tentar dominar particularidades que ainda eram desconhecidas para eles, principalmente aquelas relacionadas às condições do clima. Segundo Aieta, Aquino e Moura (1985) os ritos buscavam,

> [...] favorecer a caça, trazer chuvas e condições climáticas propícias às plantações. Foram os ritos mágicos que deram início às primeiras manifestações artísticas desenhadas e pintadas nas paredes das cavernas com carvão, tintas minerais e vegetais, representando o seu dia a dia. Também pintavam imagens femininas simbolizando a fecundidade da Natureza: assim como as crianças nascem das mulheres, plantas e frutos nascem da Mãe-Natureza. (AIETA, AQUINO E MOURA, 1985, p.8).

Partindo desse pressuposto, seja com a criação dos ritos, com a descoberta do fogo ou com a produção de utensílios e demais instrumentos técnicos, o sentimento e a percepção do homem se manifestou na pré-história. Como bem explicita Ponty (2014), os primeiros desenhos e expressões do homem nas paredes das cavernas só se fundavam e constituíam-se em tradição, pois recolhia outra: a da percepção. Mesmo que de maneira utilitária em início, foi este saber instintivo e esta manifestação perceptiva que os gregos mais tarde internalizaram e conceberam como um conhecimento sensível, criando e

atribuindo novas denominações, dimensões e concepções para explicá-lo a partir de reflexões da estética, bem como de outros campos do conhecimento filosófico.

O filósofo Raymond Bayer (1898 – 1959) em seu livro "História da Estética" afirma que não há autores estéticos na pré-história, mas que havia "a mentalidade e a sensibilidade dos homens" que mesmo de maneira inconsciente inicialmente, tiveram seus sentidos estéticos ativados, trazendo consigo inclusive, fundamentos da arte e da cultura como podemos ver na prática dos ritos. Segundo Bayer (1993, p.15), "o homem começou provavelmente por utilizar a madeira, depois a pedra bruta e serviu-se dela para flechas, massas, machados. Modificou pouco a pouco os instrumentos que a natureza lhe fornecia e aperfeiçoou utensílios de precisão relativamente assinalável", evidenciando que, apesar da maneira involuntária, a estética já estava presente nas constituições e manifestações dos modelos de sociedades durante este período.

Como podemos constatar, a época considerada pré-histórica de nossa história está para além da concepção positivista e objetiva com que muitos ainda buscam designá-la. Muito pelo contrário, este período possui subjetividades que não só fizeram parte exclusivamente dele, mas como se sabe, influenciaram nosso modo de viver em sociedade ao longo da história. Correspondendo ao desenvolvimento das espécies, as primeiras criações de objetos e modelos de organizações sociais, econômicas e culturais e principalmente, no despertar dos instintos dos homens primitivos, tivemos as primeiras transformações e progressos da humanidade durante este período. Inicialmente, por meio de um saber que ainda era instintivo, ou como vão preferir caracterizar os gregos posteriormente: um conhecimento que era sensível. E se era sensível, também era estético.

Este conhecimento era estético, pois na civilização grega o "sentir" estava relacionado principalmente com as sensações que temos diante da interação que possuímos com a natureza e com o convívio em sociedade. Segundo os gregos, tais sensações são provocadas a partir do momento que estamos em contato com inúmeros fenômenos sociais presentes em nossa volta e que são substancialmente construídos por nós, como por exemplo, as interações entre diferentes culturas, o sentimento que temos ao vivenciar determinadas situações como, ao ouvir determinada canção, visualizar uma paisagem do cotidiano, apreciar uma obra de arte ou um espetáculo artístico, dentre tantas outras. Ou seja, como podemos verificar, o significado da estética se relaciona intimamente com o fato de existirmos socialmente.

O "sentir" advém também de movimentos que podem ser considerados concretos, como o fato de sentirmos frio ou calor em determinados momentos, a forma como percebemos cores, sons e efeitos, como sentimos dores, tristezas ou alegrias, entre inúmeras outras situações que provocamos e que nos são provocadas durante a vida. Este pensamento pode ser evidenciado na concepção do filósofo grego Demócrito (460 a.C. – 370 a.C.), que mesmo com noções consideradas ainda mecânicas para explicar a realidade por meio dos átomos, este filósofo concebia os átomos de diferentes formas

e aspectos, sendo perceptivos somente por meio dos sentidos. Para este pensador, os átomos eram conjuntos de combinações e texturas, e só poderíamos captar seus sabores, cores, tamanhos, efeitos ou sentir prazeres e desprazeres diante deles, por intermédio de nossos sentidos. Ou seja, para este filósofo, só podemos perceber os átomos (as realidades) e tudo que o envolve, através dos sentidos.

A concepção aristotélica acerca do saber é muito semelhante com a ideia defendida por Demócrito sobre a realidade. Em *"Metafisica"*, tratado do século IV a.C, Aristóteles afirma que nós, por natureza, temos o desejo de conhecer, e o princípio desse conhecimento advém dos prazeres que nos são causados mediante as nossas sensações, mesmo que elas sozinhas não sejam capazes de conceber o saber por completo, podem inicialmente fazer com que compreendemos e interpretemos a realidade em que vivemos.

Diante disso, toda e qualquer interação do indivíduo na natureza desperta neste, diversas sensações, instintos, emoções, bem como impulsiona suas percepções e o modo com que ele irá perceber as realidades e o mundo, podendo tais sensações e percepções ser boas ou ruins, agradáveis ou não. De acordo com Chaui (2000, p.141) "Para os gregos, a realidade é a Natureza e dela fazem parte os humanos e as instituições humanas. Por sua participação na Natureza, os humanos podem conhecê-la, pois são feitos dos mesmos elementos que ela e participam da mesma inteligência que a habita e dirige". Logo, na civilização grega todo o processo de participação na sociedade não se limitava apenas nas noções de saber ou de conhecer, mas principalmente, na maneira com que se despertava a consciência humana para isso, inicialmente, a partir dos sentidos, o que se caracteriza em uma ação estética.

Este conceito de "sentir" designado aos gregos na antiguidade é o que o filósofo alemão Karl Marx (1818 – 1883) veio exemplificar na prática em seus estudos muitos séculos depois por meio da sua concepção de natureza histórica e social do ser, quando afirma que as nossas faculdades humanas só podem ser desenvolvidas a partir da apropriação que temos de objetos que são construídos historicamente pelos seres humanos em sociedade. De acordo com Marx (1962),

> Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

Portanto, se para Marx este processo de relação e apropriação do objeto responsável por construir e desenvolver nossas qualidades humanas é denominado de natureza histórica e social do ser, na sociedade da Grécia Antiga esta concepção era concebida também enquanto um ato estético. Inúmeros já foram os questionamentos acerca dos limites dos princípios estéticos para o saber exclusivamente racional, objetivo e sistemático por conta de seus elementos pautados inicialmente nas subjetividades do sentir, do sensível e da

percepção e que, segundo alguns estudiosos, são princípios que não possuem o caráter e o rigor do método científico conforme outras áreas do conhecimento tais quais, as ciências da natureza e as ciências exatas.

Ante a isto, para muitos deva parecer inusitada e até estranha a contextualização realizada anteriormente com o pensamento marxista de natureza histórica e social do ser, visto que Karl Marx foi um pensador que desenvolveu seus estudos a partir das contradições das realidades sociais na prática, na concretude e na aplicação de seu método materialista histórico-dialético. Todavia, esta associação só seria inusitada caso a estética, assim como a sociedade e os seres humanos não tivessem se desenvolvido e sofrido com significativas transformações em sua estrutura, natureza e dimensões ao longo da história. Na seção seguinte, entenderemos melhor essas transformações sofridas pela estética pré-histórica a partir do advento da sociedade grega.

3 I A ESTÉTICA GREGA SOB AS LUZES DE PLATÃO E ARISTÓTELES

As práticas a respeito dos instintos, das percepções, formas de organizações, cultura e fundamentos artísticos dentre outros elementos sociais da comunidade pré-histórica se perpetuaram na história entre as civilizações posteriores. Porém, foi na Grécia Antiga que a internalização dessas práticas originou os primeiros estudos significativos sobre a estética mediante pensamentos e concepções de grandes filósofos, com destaque para dois deles: Platão e Aristóteles. É na Grécia Antiga que os saberes e ações advindos do período anterior se tornaram o berço da construção de muitas áreas do conhecimento e também sobre a estética.

Tal qual já salientado neste estudo, a civilização grega é responsável pela criação do termo estética. A etimologia da palavra é oriunda da expressão *“aisthésis”* de origem grega. Seu significado nos remete as características muito semelhantes aquelas já existentes no período da pré-história, como podemos verificar em algumas fontes de pesquisas. Segundo o “Dicionário de Filosofia” (2007), obra de Nicola Abbagnano (1901 – 1990), *“aisthésis”* quer dizer, “sensações” ou aquilo que é percebido pelos sentidos. Podemos encontrar denominação parecida também no “Dicionário Básico de Filosofia” (2001) obra de Hilton Japiassú (1934 – 2015) e Danilo Marcondes em que a definição de estética aparece a partir de duas palavras: “perceber” e “sentir”.

Se os resquícios instintivos acerca do “sentir” e da “percepção” pré-histórica se reverberou entre os gregos, eles também o souberam modificar e conferir novos significados a estes. Como vimos anteriormente, os homens primitivos tiveram suas mentalidades estéticas despertadas de forma involuntária e com princípios utilitários, por meio da necessidade de se adaptar às mudanças que a natureza vinha sofrendo. Já na sociedade grega este movimento foi o oposto, e ocorreu de maneira consciente e intencional. Os gregos ressignificaram a natureza primeira da estética desenvolvendo dimensões heterogêneas e

construindo uma sucessão de conceitos e elementos que influenciaram e ainda influenciam sociedades do mundo todo. Segundo Silva (2017, p.29), “Os gregos, com sua inexplicável sabedoria, conseguiram perceber que na formação humana, mais que um mero auxílio, é indispensável o concurso da dimensão estética [...]”.

Pode-se dizer que em se tratando da estética, a civilização grega se configura enquanto apogeu de origem dessa tendência filosófica e principalmente, de influência e disseminação acerca de seus estudos e pensamentos na história. Os filósofos gregos instituíram um leque de conceitos para a compreensão da estética, atribuindo-lhe novos campos de experiências e saberes. A estética passou a ser concebida na qualidade de “Filosofia ou Ciência da Arte e do Belo”, sendo empregados em seus fundamentos reflexivos e teóricos diversos princípios básicos como: da “Poesia”, da “Literatura”, “do Teatro”, da “Musicalidade” da “Dança” da “Sensibilidade”, de “Percepção”, “de Afetividade”, dentre outros, tendo na arte e no belo, os principais campos de estudos desses fundamentos.

Claro que as características advindas da época pré-história, na qual as organizações sociais, culturais, artísticas e econômicas surgiram mediante noções iniciais constituídas com viés funcional, predominaram nas epistemologias de alguns pensadores gregos, bem como em épocas posteriores a eles. Um dos grandes exemplos que temos acerca disso, é o do filósofo clássico Sócrates (469 a.C – 399 a.C.), que mesmo tendo inicialmente suas reflexões já sedimentadas na concepção estética do belo, entendia que este não poderia existir sem estar associado ao útil. Bayer (1993) evidencia que,

> Para Sócrates, é belo o que é útil e só o é enquanto útil. Assim, um adolescente que dança é mais belo, pois a ginástica é útil ao seu corpo, do que aquele que está em repouso. Sócrates leva a sua doutrina ao extremo; para ele, até as coisas feias podem ser belas se forem úteis, e aqui é obrigado a contradizer-se - os meus olhos são feios, mas podem olhar de tudo, logo são mais vivos e móveis, logo mais belos. (BAYER, 1993, p.35).

Quando Sócrates projeta sua concepção sobre o belo ele intensifica o fator utilitário e funcionalista, afirmando que o útil e o benéfico são preceitos ideais de normas e valores sociais, uma clarividência da forte influência decorrente do período pré-histórico. A compreensão do pensamento socrático acerca da arte não é muito diferente. Para Sócrates, a arte está para além de cores e formas, necessita expressar conteúdos, representar objetos claros e que de certa maneira, tenham um fim social e moral para os sujeitos. Bayer (1993, p.35) afirma que, “Sócrates é, portanto o chefe da beleza antiformalista, partidário do conteúdo, e a sua estética utilitária torna-se para ele uma espécie de lógica sem espontaneidade”. Apesar da influência socrática na história grega, o pensamento estético se desenvolveu significativamente sobre a pena de dois outros importantes filósofos, que construíram concepções sobre a estética e tiveram grandes contribuições no percurso desta, são eles: Platão e Aristóteles, que estão entre os pensadores mais influentes acerca das reflexões filosóficas no que se refere aos conceitos de arte, do belo, da percepção,

sensibilidade e tudo que envolve os objetos de estudo da estética na Grécia Antiga.

Recorrendo a diálogos entre o belo e a arte, é possível dizer que Platão (427 a.C – 348 a.C.) foi um dos precursores na construção do desenvolvimento da estética na antiguidade. A filosofia platônica entende que existem pelo menos duas formas de conhecimento: o sensível e o inteligível. E é a partir dessas concepções que Platão constrói suas reflexões sobre as dimensões estéticas da arte e do belo. O saber sensível é pautado nas crenças, nas opiniões e suposições dos seres, diferentemente do conhecimento intelectual, que é constituído pelo raciocínio, lógica e intuição. Desse modo, Platão considera que somente o conhecimento inteligível é capaz de conhecer o ser e as verdades da natureza, enquanto o saber sensível se configura somente nas aparências dos objetos.

Dessa maneira, para este filósofo, quase todas as artes estão situadas no saber sensível e representam as aparências das coisas reais, isto é, as imitações. Ao construir significados sobre a arte, Platão é considerado por muitos como o primeiro a pensar sobre ela. As suas ideias acerca dessa linguagem eram definidas por meio da *Mimésis*[3]. Já a instância do belo é empregada ao conhecimento intelectual e integra as ideias verdadeiras da realidade, ou seja, se institui na essência das coisas e dos seres. De acordo com Abbagnano (2007),

> Assim, para Platão, o belo é a manifestação evidente das ideias (isto é, dos valores), sendo, por isso, a via de acesso mais fácil e óbvia a tais valores, ao passo que a arte é a imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível, constituindo, antes, a recusa de ultrapassar a aparência sensível em direção à realidade e aos valores. (ABBAGNANO, 2007, p.367).

Sabe-se que a corrente do platonismo possui grandes críticas referentes as artes na história da filosofia, na qual as considera em sua maioria, meras cópias do mundo real, relegadas ao mundo sensível, que para Platão, é duvidoso e desprovido de um conhecimento verdadeiro. Entretanto, o que se desconsidera em relação a esta ideia, é que Platão não negava por completo as linguagens artísticas como muitos defendem ou imaginam. Na verdade, ele tecia suas críticas salientando a forma como "algumas concepções" ligadas à arte eram banalizadas, evidenciando desacordos que, para ele, não possuíam relevância para os valores morais e políticos da sociedade da época.

Em vista disso, se a arte não estiver de acordo com princípios sociais do belo, da ética, do bom, do conhecimento intelectual, por exemplo, essa não possui função alguma para a sociedade. Como sabemos, Platão era discípulo de Sócrates e foi grandemente influenciado por este. Então, a arte para ele, assim como para o seu mestre, necessita possuir funções que traga alguma utilidade concreta e específica para os indivíduos, servindo como meio para certos fins. No livro III de "A República" (370, a.C.), considerado

3 No platonismo, *Mimésis* é um termo utilizado para diferenciar a arte com princípios técnicos úteis da arte compreendida como imitação. A *Mimésis* era considerada por Platão apenas uma imitação das coisas reais. Diante disso, se reduzia a uma mera cópia e não possuía nenhuma utilidade objetiva para os valores morais da sociedade, sendo destituída de qualquer conhecimento considerado verdadeiro por ele.

um dos primeiros e mais conhecidos diálogos de Platão, ele exemplifica de que maneira e qual modelo de arte deveria fazer parte da educação dos jovens da sociedade ateniense.

> **Sócrates** – [...] Devemos, no entanto, é buscar aqueles dentre os artistas, cuja boa natureza, habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo, de onde quer que algo lhes impressione os olhos ou os ouvidos, procedente de obras belas, como uma brisa salutar de regiões sadias, que logo desde a infância, insensivelmente, os tenha levado a imitar, a apreciar e a estar de harmonia com a razão formosa?
>
> **Glauco** - Seria essa, de longe, a melhor educação.
>
> **Sócrates** - Não é, então, por este motivo, ó Glauco, que a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição e tornando aquela perfeita, se tiver sido educado? [...] (PLATÃO, 2012, p.89).

Partindo desse pressuposto, a música é tida como um dos exemplos perfeitos de arte pelo fato de alcançar o ser em essência, na alma, e não nas aparências. Dessa maneira, deveria fazer parte da educação e orientar os valores morais dos indivíduos. Bem como a música, os artesãos e marceneiros também aparecem na qualidade de artes e artistas em “A República” de Platão, porque segundo ele, estes não reproduzem cópias ou imitações das coisas, mas sim o oposto, constroem suas artes nas formas perfeitas e pensando na utilidade que elas terão, de modo que a fabricação de seus móveis e demais produções são provenientes das criações naturais realizadas por Deus. Isto é, produzem a partir da realidade natural e não das imitações de coisas existentes nela. Portanto, para Platão, estas são as categorias das artes e de artistas que deveriam fazer parte da sociedade e da educação dos sujeitos.

Observa-se que a concepção de arte para Platão assim como para Sócrates se sedimenta em propriedades quase que exclusivamente objetivas, devendo ser produzida unicamente para cumprir funções e nortear valores que levem em consideração os aspectos políticos e sociais na lógica inteligível de seu desenvolvimento. É possível notar uma concepção de pensamento com noções práticas, ao passo que as linguagens artísticas e a estética da arte são compreendidas como ofícios sociais, possuindo algumas diferenças de particularidades subjetivas que contemplam suas dimensões hoje.

Assim sendo, se o princípio estético da arte se concentra substancialmente nas aparências para Platão, não acontecerá a mesma coisa com a estética do belo, que é pensada puramente por intermédio das essências por ele, mesmo havendo destaques para alguns aspectos aparentes em muitas de suas reflexões. Tal qual já ressaltado, estes dois fundamentos, arte (aparência) e belo (essência) são as dimensões principais da estética do platonismo, se comunicando a todo o momento com as questões da sociedade, sobretudo dos valores e das normas que fazem ou deveriam fazer parte dela. Por essa ênfase nas vertentes sociais, Bayer (1993, p.37) certifica que há sustentações de que a metafísica

de Platão é unicamente política e social, mas que deveria ser sustentada também como estética, pois "é formada pelas ideias que só pelos sentidos verificamos: no termo da dialética, por um salto, por uma espécie de intuição intelectual, temos a visão das ideias. Logo, a exerção suprema excede o intelectual e pertence à intuição da inteligência, domínio próprio da estética".

A intuição intelectual que faz parte do conhecimento inteligível defendido por Platão está inserida igualmente nas reflexões acerca do belo. Aliás, quando se investiga rigorosamente o desenvolvimento da estética na história humana, talvez essa seja a maior contribuição deste filósofo para o pensamento estético. A partir de estudos sobre o belo, Platão foi o responsável por ampliar os conhecimentos acerca desse campo de conhecimento, originando assim, esta que é uma das principais áreas de atuação da estética. Atualmente, as compreensões que se apresentam acerca das características do belo se voltam sempre que podem para o saber do senso comum, que as relacionam na maioria das vezes a significados de cunho material e externo dos seres e das coisas, que é definido como o campo das aparências por Platão.

Como vimos logo no início da introdução deste trabalho, a estética é amplamente pensada a partir das noções de belo. Todas as pessoas questionadas acerca do seu real significado expressaram seus entendimentos atribuindo o termo estética como princípio básico de beleza, e tal qual observado, não a qualquer beleza, mas principalmente aquela referente ao aparente, ao ostensivo físico de nosso corpo. Estes pensamentos podem ser considerados os mais comuns que se tem sobre a estética do belo hoje, mesmo com ela detendo nuances heterogêneas em sua natureza. E como qualquer outro pensamento, este também se construiu historicamente, visto que até mesmo na Grécia Antiga centenas de anos atrás, havia-se igualmente ideias que atribuíam a beleza às formas físicas e as aparências, não se relacionando somente ao corpo humano, mas bem como aos objetos aparentes e aos seres vivos em geral.

O diálogo *"Hípias Maior"* é considerado um diálogo de transição datado por volta de 390 a.C, e um dos primeiros escritos de Platão que inicia realmente suas reflexões acerca do belo. É a obra que vai nortear este estudo acerca da concepção de belo deste filósofo. Vários fragmentos dessa obra trazem a beleza aparente como definição exata de belo por meio da discussão reflexiva entre os dois personagens centrais dela, que são: O filósofo Sócrates e Hípias, que era um popular sofista da época. Na obra, há ininterruptas tentativas de se definir rigorosamente o belo e tudo aquilo que possui beleza. Sócrates com sua ideia de beleza relacionada ao útil, busca suas definições na precisão e na exatidão, inicialmente corroborando com o pensamento de Hípias. Em um desses diálogos, Sócrates relembra a Hípias de um episódio que ficou em apuros durante um debate, quando foi questionado por um companheiro sobre o que era o belo e quais critérios ele utilizava para rejeitar certas coisas que considerava feias e elogiar outras por considerar serem belas, afirmando que não conseguiu uma resposta satisfatória no momento do questionamento. Dessa forma,

Sócrates faz a mesma pergunta a Hípias:

> [...] **Sócrates** – Mas presta atenção, amigo! Ele não te perguntou o que é belo, porém o que é o belo.
>
> **Hípias** – Compreendo, bom homem, e vou responder o que seja o belo, de forma que não possa refutar-me. Fica, então, sabendo, Sócrates, para dizer-te toda a verdade, o que é belo é uma bela jovem [...]. (PLATÃO, 1980, p.6-7).

Ao dizer que o belo se caracteriza por meio de uma bela jovem, o pensamento de Hípias não se difere de muitas das diversas noções sobre a estética e sobre o belo que se tem atualmente na nossa sociedade por grande parte dos indivíduos. Ainda que Platão deixe bem claro tanto nesta obra, bem como em outras que o belo e as coisas que podem ser consideradas belas não se fundamentam e muito menos se constituem nesta forma concreta, material e corpórea de seres e objetos, ele nos apresenta os limites e as contradições dessa perspectiva de pensamento em determinadas passagens de *"Hípias Maior"*. E na medida em que essas contradições são exemplificadas, Platão se contrapõe a elas deixando claro que antes do belo se constituir em aparência, ele possui essências, ideias e abstrações que estão para além das características físicas dos sujeitos e das coisas.

> **Sócrates** – Com relação a todo o corpo, também, não dizemos que este é belo para correr e aquele para lutar, e de igual modo procedemos com os animais, pois damos o nome de belo ao cavalo, ao galo, à codorniz, como a todos os vasos e veículos, ou terrestres ou marítimos, navios marcantes e trirremes, bem como a todos os instrumentos, ou sejam de música ou das demais artes, e caso queiras, também, as ocupações e instituições: a todos damos o nome de belo, de acordo com o mesmo princípio, considerando como cada um se originou ou foi feito ou se encontra [...]. (PLATÃO, 1980, p.13).

Pode-se perceber que a concepção Platônica não considera o belo restrito a um único campo ou área específica, muito pelo contrário, o belo se configura na forma como se apresenta, se comunica, dispondo de significados amplos na medida em que orienta seus próprios princípios. Ou seja, o belo não se manifesta, por exemplo, em um único corpo porque antes desse corpo ser matéria e aparência, ele existe em natureza e espírito. Então, ao passo que todos os outros corpos são formados dessa maneira, o belo se faz presente neles de semelhante forma, independente de qualquer concepção. O belo nesse sentido contempla valores universais para Platão, ainda que cada objeto e indivíduo disponham de suas próprias particularidades, se conservando as aparências de início, mas antes de tudo, corpos e objetos são constituídos por suas essências e pela maneira que existem.

Embora considerada uma obra com o final em aberto, porque Sócrates e Hípias não chegam a uma conclusão concreta e precisa acerca do conceito de belo, *"Hípias Maior"* traz elementos que deixam explícito o pensamento Platônico sobre essa dimensão da estética. Em muitas passagens dessa escritura, Sócrates e Hípias discordam sobre determinadas ideias e reflexões não somente acerca do belo, mas a respeito de outras questões que

envolvem os fundamentos estéticos, bem como os da sociedade em geral. Entretanto, é nas convergências de pensamentos desses dois personagens principais que Platão evidencia sua ideia a respeito da beleza. Tal qual já salientado, uma das características principais desta obra de Platão é a forma como ele inicialmente exemplifica o belo por meio das aparências, e, por conseguinte, se contrapõe a elas indicando elementos de sua essência e natureza. No diálogo abaixo, verifica-se que Sócrates denomina o belo a partir do prazer que apreendemos pelo olhar e pela escuta, e apesar de citar a beleza do corpo e das coisas, ao destacar a música, a poesia, a pintura, entre outras dimensões artísticas, compreende-se que o prazer proporcionado pelo belo é também aquele que nos toca, que nos apetece, que nos agrada e contempla tanto no campo sensível, como no campo inteligível.

> **Sócrates** – [...] se denominássemos belo o que nos proporciona prazer, isto é, não toda espécie de prazer, mas apenas os que alcançamos pela vista e pelo ouvido, de que modo poderíamos defender-nos? É fora de dúvida Hípias, que os belos homens, as coisas variegadas, os trabalhos de pintura e escultura nos são agradáveis à vista, quando belos, como também se dá com os belos sons, a música em todas as suas manifestações, os discursos e a poesia [...].
>
> **Hípias** – Eu, pelo menos, Sócrates, sou de opinião que desta vez o belo foi muito bem definido. (PLATÃO, 1980, p.15).

Bayer (1993) enfatiza que conforme Platão delimita o domínio do belo ao que é agradável aos sentidos dos ouvidos e da vista, recusa as demais faculdades dos indivíduos. Porém, apesar dessa concepção ainda levantar essa espécie de crítica, é possível pensar que assim como o olhar, os ouvidos são heterogêneos, e um prazer não se diferencia um do outro enquanto prazer, logo, a causa do belo não se sedimenta nem no ouvido e nem na vista, mas conforme Bayer: em “algures”. Portanto, o belo em *“Hípias Maior”* não apresenta restrições, ao contrário, se mostra despido, agradável e vantajoso, o que pode ser identificado nas obras posteriores a ela como, por exemplo, *“Fedro”* datada por volta de 370 a.C. e que é tida como uma síntese desse pensamento primeiro a respeito da natureza da estética e do belo na filosofia de Platão.

Se as contribuições de Platão para estética são fundamentadas predominantemente a partir da natureza de dois elementos principais como vimos, o da arte e o do belo, as contribuições de Aristóteles (384 a.C – 322 a.C.) para essa tendência filosófica faz o caminho inverso e apresenta-se a partir de perspectivas múltiplas que referenciam diversas áreas do conhecimento. Sabe-se que Aristóteles foi o discípulo mais famoso de Platão e do mesmo modo que seu mestre, foi um dos filósofos gregos que mais realizou reflexões e discussões sobre o pensamento estético, e talvez tenha sido aquele que em maior grau diversificou suas dimensões e concepções.

Em Aristóteles, a estética iniciou um percurso de desenvolvimento extremamente abrangente. A estética aristotélica emprega-se tal como a platônica, nas reflexões acerca da arte e do belo, porém, com grandes diferenciações nas definições dos princípios da sua

natureza e de seus significados. Para, além disso, diferentemente de Platão, Aristóteles foi um dos maiores responsáveis por promover a interdisciplinaridade da estética, ao passo que não atribui apenas componentes exclusivos do mundo inteligível em seu conhecimento, mas também do mundo sensível, destacando a importância de inúmeras propriedades da filosofia da arte, como a poesia, a literatura, o teatro, a música, a percepção, imaginação, intuição, formas, harmonias, dentre tantas outras dimensões estéticas que conhecemos hoje.

A filosofia Aristotélica compreende que existem diversas maneiras de se conhecer determinada coisa ou indivíduo. Para este filósofo, o conhecimento é caracterizado por níveis e à medida que os sujeitos internalizam certos saberes e informações desses níveis, suas linguagens gnosiológicas e ontológicas vão se desenvolvendo, formando abstrações e enriquecendo as várias formas de se adquirir conhecimentos. Por isso que diferentemente de Platão, Aristóteles não rejeita o mundo das ideias, o mundo sensível, mas sim, os integra ao mundo inteligível. De acordo com Chaui (2000),

> Aristóteles distingue sete formas ou graus de conhecimento: sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio e intuição. Para ele, ao contrário de Platão, nosso conhecimento vai sendo formado e enriquecido por acumulação das informações trazidas por todos os graus, de modo que, em lugar de uma ruptura entre o conhecimento sensível e o intelectual, Aristóteles estabelece uma continuidade entre eles. (CHAUI, 2000, p.140).

À vista disso, a estética de Aristóteles concebe cada grau sistemático desses conhecimentos citados acima, e a divisão dualista entre dois mundos, o sensível e o inteligível como concebe a filosofia Platônica, é inexistente em seu conceito de estética. Visto que a filosofia Aristotélica parte do pressuposto que existem possibilidades dos seres humanos vivenciarem experiências tanto no campo da sensibilidade, da essência, do espírito, bem como no campo das ideias e do inteligível, este filósofo compreende que as determinações, deliberações e demais questões político-sociais dos seres, ocorrem a partir das relações entre si e com a natureza. Portanto, será a partir desta perspectiva que para Aristóteles, nós detemos o conhecimento e informações. As nossas apreensões sucedem-se inicialmente através de nossos sentidos particulares, a partir de nossas percepções sensíveis e de tudo que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, sendo com base nesta premissa que vamos alcançar e desenvolver nossos conhecimentos considerados racionais.

Diante disso, as ações humanas na sociedade são um campo específico que orientam fundamentalmente a concepção da estética Aristotélica. Tanto a arte como o belo são responsáveis por desenvolver experiências estéticas nos seres. Pelo fato de conceber a sensibilidade em suas reflexões, Aristóteles entende que a percepção que os sujeitos possuem dos elementos presentes na natureza são demasiadas importantes para o processo de criação, de ação e das relações que eles manifestam. Bayer (1993, p.47)

enfatiza que, “Para Aristóteles, a ideia não tem existência em si, é abstraída por nós. O que é importante é a realidade. Para a conhecer, é preciso poder reduzi-la às suas causas, e a pesquisa causal é para ele a verdadeira ciência.”

A concepção estética Aristotélica se configura em dois fundamentos principais: arte e belo. Entretanto, como já explicitado anteriormente, ao contrário de Platão que possui conceitos tidos como restritos em relação à natureza desses dois elementos, eles não se constituem da mesma maneira em Aristóteles, ao passo que possuem significados muito mais abrangentes. Na obra *“Poética”* datada por volta de 335 a.C. – 323 a.C, Aristóteles discute acerca das funções e características que a arte e o belo apresentam para os valores e normas da sociedade, bem como para os indivíduos. Enquanto Platão considerava pouquíssimas dimensões da arte como relevantes, em que por meio da *“Mimésis”* como já vimos, as definia como imitação daquilo que já existe na sociedade, Aristóteles resgata tal ideia, todavia, emprega valores muito mais amplos e subjetivos a sua funcionalidade. De acordo com Abbagnano (2007), ao mesmo tempo que Aristóteles retoma e adota a teoria da arte como uma imitação, ele atribuiu a noção da *“Catarse”* à sua essência.

Na *“catarse”* de Aristóteles, as artes não se limitam somente a uma mera imitação da realidade tal qual na *“Mimésis”* condenada por Platão. Muito pelo contrário, se constituem em um elemento central com fins sociais, culturais, políticos e integra práticas significativas que visam transformações e até mesmo a “purificação espiritual” daqueles que são introduzidos ao contato com elas, como explicita a filosofia aristotélica. Um dos grandes exemplos de *“Catarse”* é a música. Conforme Chaui (2000, p.414), “A música não deve ser praticada por um só tipo de benefício que dela pode derivar, mas por usos múltiplos, já que pode servir para a educação, para proporcionar a catarse e, em terceiro lugar, para o repouso da alma e a suspensão de suas fadigas”.

Assim sendo, as artes se apresentam por meio de concepções educativas e pedagógicas, de modo que quando vivenciamos e contemplamos as mais diversas formas e expressões artísticas, não compreendemos unicamente o mundo inteligível, o exterior, a imagem ou a *“Mimésis”*, porém, somos levados a enxergar, a sentir, a ouvir, a falar, a perceber e a refletir acerca de suas múltiplas possibilidades e manifestações que, por sua vez, traduzem e representam realidades, indivíduos e contextos. Outra característica interessante que representa a estética da arte aristotélica é a linguagem teatral. O teatro exemplifica na prática o que Aristóteles pretende quando se contrapôs às ideias de seu mestre Platão. Aristóteles entende que quando lemos enredos, visualizamos situações, histórias e sofrimentos de certos personagens, ao passo que nos colocamos no lugar deles, torcemos, rimos e sofremos juntos, entrando em contanto com uma experiência estética que nos possibilita ampliar nosso olhar para toda a diversidade que opera a natureza humana.

Se as artes abrangem territórios interdisciplinares na filosofia da estética de Aristóteles, o belo se associa indubitavelmente a elas. A beleza na concepção de Aristóteles se faz presente no perceptível, naquilo que contemplamos e se especifica pelo despertar

dos nossos sentidos diante dos objetos que fazem parte da nossa realidade. Uma das ideias centrais que permeia o conceito de beleza em Aristóteles é a de "Belo Formal" que, segundo Abbagnano (2007, p.367), "consiste na ordem, na simetria e numa grandeza que se preste a ser facilmente abarcada pela visão em seu conjunto". Em vista disso, a harmonia e suas formas perfeitas produzem no ser o humano a *"Catarse"*, fazendo com que a beleza seja apreciada na presença de inúmeros pontos de vista, principalmente a partir daquilo que causa sensações agradáveis aos seres humanos.

O belo e a arte, categorias que representam a natureza da estética, traduzem a beleza não somente dos objetos, mas também dos seres. Contudo, não é qualquer beleza, mas a beleza formal, que de acordo com Bayer (1993, p. 52-53), "[...] é o que é final: saúde, força, grandeza, etc; a saúde terá o primeiro lugar". Portanto, para Aristóteles arte e belo se convergem, despertando os sentidos dos sujeitos, suas boas ações, momentos de felicidades, de prazeres, dentre muitas outras contemplações da vida.

Como podemos verificar, na Grécia Antiga as relações dos indivíduos com a natureza constituíram o despertar de suas sensações e percepções. Os princípios estéticos para os gregos estiveram quase sempre associados às reflexões filosóficas e a história da arte e do belo, e com o passar dos anos foram ganhando elementos artísticos da cultura, da literatura, da poesia, do teatro, da música, entre muitas outras dimensões que a estética permeia.

4 I CONCLUSÃO

O desenvolvimento da estética na história humana possibilitou que esta tendência adquirisse diversas linguagens. A partir das transformações que se sucederam em sua natureza ao longo do tempo, a estética adquiriu conceitos múltiplos, empregando-se de saberes que se concentram tanto em princípios da sensibilidade, bem como de aspectos inteligíveis. A partir do momento que a estética incorpora uma diversidade de princípios, principalmente aqueles que se direcionam na formação integral dos sujeitos, essa concepção filosófica proporciona práticas formativas essenciais para a sociedade.

Como foi salientado, a estética possui infinitas diversidades de conceitos e estes são inerentes a tudo que permeia nosso meio. A nossa própria existência e a maneira com que nos relacionamos em sociedade, além de ser uma relação de educação e trabalho como sabemos, é também uma relação estética, pois estamos rodeados de fenômenos sociais e interagimos a todo o momento com eles. As situações vivenciadas, as percepções e prazeres obtidos, as relações estabelecidas, estão intimamente relacionadas ao nosso caráter sensível e estético, como já salientaram os gregos na antiguidade.

O desenvolvimento das espécies, as primeiras criações de objetos e modelos de organizações sociais, econômicas e culturais no período pré-histórico, despertaram os instintos dos indivíduos primitivos, e tivemos a partir disso, as primeiras transformações

e progressos da humanidade durante este período. Como vimos, transformações essas, que inicialmente ocorreram por meio de um saber que ainda era instintivo, ou como caracterizaram os gregos posteriormente: um conhecimento que era sensível. Sensível a uma ação estética.

Por conseguinte, compreendemos que Platão e Aristóteles estão entre os pensadores mais influentes acerca das reflexões e discussões no que se refere as concepções filosóficas acerca da estética e suas origens, contribuindo significativamente para expandir e consolidar importantes dimensões da estética, como: a da arte, do belo, da percepção, sensibilidade e tudo que envolve os elementos de estudo que envolveram a estética na Grécia Antiga e que ainda se fazem presente até os dias atuais.

Portanto, conclui-se que não há como entender, discutir ou refletir sobre o desenvolvimento da estética na história da humanidade sem levar em conta pelo menos dois momentos que são considerados importantes nesse processo. O primeiro trata-se do sentimento estético despertado na pré-história, em que por meio de um conhecimento considerado ainda instintivo, os sujeitos começaram a buscar meios para se adaptar as mudanças sofridas na época. O segundo momento diz respeito ao surgimento das noções estéticas que foram estabelecidas pelos gregos na antiguidade e consolidadas a posteriori. As concepções filosóficas advindas da Grécia Antiga originaram as dimensões estéticas do belo, da arte, do conhecimento sensível, entre outras, e influenciaram e influenciam estudos no mundo todo sobre a estética.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. AIETA, Luiza Siciliano. MOURA, Maria Bernadete. **Fazendo a história:** da pré-história ao mundo feudal. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

BAYER, Raymond. **A história da estética.** 4ª ed. Lisboa: Estampa, 1993.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais:** evolução e desafios. Vol. 16. Portugal: Revista portuguesa de educação, 2003. p.221-236.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** In: FROMM, E. O conceito marxista de homem. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

PLATÃO. **A República.** Organização: Daniel Alves Machado. Brasília: Editora Kiron, 2012.

PLATÃO. **Hipias Maior.** Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1980.

PONTY, Maurice Merleau. **O olho e o espírito.** Título original: L›Oeil et l›esprit Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Prefácio: Claude Lefort. Posfácio: Alberto Tassinari. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência.** São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, Ivys de Alcântara. **Composições estéticas entre Schiller e Nietzsche sobre a formação humana:** contribuições à prática educativa. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Belém, 2017.

A CONCEPÇÃO DA ÉTICA PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA NEUROPSICOPEDAGÓGICA

Ananda Samanta Melo da Paixão
Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica. Especialista em Gestão Escolar pela UNIASSELVI. Coordenadora pedagógica do curso pér-vestibular Rosana Bastos

1 I INTRODUÇÃO

Viver na contemporaneidade, cercada de questionamentos e reflexões, nos permite pensar nas mais diversas possibilidades de conhecimentos sobre o nosso agir e do outro, com viés presumido na lógica e na metodologia. E por assim pensar e questionar-se, é pertinente abordar a concepção da ética profissional, seja nos mais variados campos ou no que diz respeito a sua prática neuropsicopedagógica.

Primariamente é importante utilizar-se da ética com a finalidade de explorá-la no conceito de moral. Nesse sentido, recorro aos estudos de Vazqués (1995) que define ética como ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano. Ele ressalta que não se deve confundir aqui a teoria com o seu objeto: o mundo moral. As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas. O que nos indica a sua importância para a formação humana. Conceber a moral como objeto de investigação da ética, possibilita diversas relações. De tal modo que a competência profissional, a educação, a política, a epistemologia, enfim a cidadania, tem alguma relação com a moral e, consequentemente, com a ética.

É importante tratarmos por meio de debates e diálogos está concepção ética, do que cada um tem de fazer, pois nos diversos contextos em que essas dimensões se evidenciam, é possível levantar hipóteses da falta do exercício ético na concepção profissional. Mesmo com base nos atos legislativos que determinam e regulam o sistema, até intervenções e práticas profissionais que se estabelecem nos mais diversos ambientes, há uma tomada de decisões que muitas vezes se

esquivam da ética profissional.

Severino (2003) entende que pedagogos, especialistas, professores são todos "profissionais da educação" e que o lastro comum de sua formação e identidade é a competência e a qualificação para trabalhar intencionalizadamente com a "educabilidade" dos sujeitos humanos. Mesmo o autor referenciando de forma específica professores e pedagogos, podemos fazer uma contrapartida aos neuropsicopedagogos também, por atuarem no campo educacional e isso nos possibilita perceber que a atuação desse profissional é de maneira ampliada, por alcançar espaços fora do ambiente escolar, como os movimentos sociais, grupos comunitários, empresas, hospitais, etc.

Assim, com essa vasta atuação é importante que este profissional não se atente apenas ao seu agir terapêutico educacional, mas também com a devida postura ética mediante a conflitos e/ou situações inapropriadas. Sem dúvidas, espera-se desse profissional qualidade específicas exigidas do convívio social, havendo respeito e dignidade para com as pessoas.

Desta forma, podemos contextualizar a ideia do autor com os profissionais neuropsicopedagogia, pois:

> O Código de Ética Técnico Profissional tem o objetivo maior estabelecer critérios e de orientar os profissionais da Neuropsicopedagogia no Brasil quanto aos princípios, normas e valores ponderados à boa conduta profissional, estabelecendo diretrizes para o alcance profissional da Neuropsicopedagogia e para as interações com a SBNPp. Faz-se necessário a revisão deste Código, a cada biênio, ou quando solicitado mediante aos critérios fixados no Estatuto Oficial e Regimento Interno da SBNPp, a fim de que se mantenha atualizado com as expectativas dos profissionais e da sociedade em geral. (Art 2º- CAPÍTULO I. RESOLUÇÃO SBNPp N° 03/2014).

Quando se questiona a formação do neuropsicopedagogo, logo se pensa em um preparo acadêmico que garanta uma postura mediante o mercado de trabalho, se estes profissionais conseguirão suprir as necessidades que são impostas no dia a dia. Mas pouco é perceptível ou questionável quando se trata de uma formação baseada nas questões éticas.

Segundo Rios (1997), a dimensão ética não está presente apenas na competência do educador. Ela faz parte da competência profissional, qualquer que seja o espaço de atuação dos indivíduos. O neuropsicopedagogo, como terapeuta e profissional da educação precisa atuar dentro das competências éticas, promovendo avanços em seus trabalhos.

Desta maneira, é passível de se perceber que o neuropsicopedagogo precisa possuir de forma abrangente e profunda, em sua formação, uma dimensão que lhe possibilite desempenhar na sociedade uma atitude e postura ética, tanto por se tratar de uma questão científica, quanto por envolver a construção de novas melhorias nas terapias em que desenvolve. A dimensão ética da existência humana se faz presente cotidianamente em nossas vidas, de modo que não se pode negar a sua importância para a evolução humana,

sobretudo a do próprio neuropsicopedagogo.

> A formulação do Código de Ética Técnico Profissional, responde ao âmbito organizativo dos Neuropsicopedagogos, ao momento em que se encontra a área e os contextos de atuação no Brasil e ao estágio de iniciação e desenvolvimento da Neuropsicopedagogia enquanto campo científico e de legitimação e reconhecimento profissional pelas leis que regem o país. Este instrumento reflete na necessidade, sentida pelas entidades representativas, seja de formação e atuação educacional e profissional ou, de ambiente profissional em atender à evolução do contexto institucional desta área no país. (Art 6º- CAPÍTULO I. RESOLUÇÃO SBNPp N° 03/2014)

Assim, o neuropsicopedagogo precisa questionar sobre seu objeto de trabalho e também sobre a sua produção de conhecimento, métodos, afetividades e outras relações que envolvem a sua prática profissional. Tem-se a necessidade de uma reflexão no âmbito educacional e juntamente com isso, há pressupostos, esclarecimentos e impasses que a prática profissional proporciona. O neuropsicopedagogo precisa ser portador de ética em sua forma de pensar e agir.

É necessário que os profissionais atuantes nas mais variadas funções e especificamente o neuropsicopedagogo, estude, investigue e aplique sobre os diversos problemas cognitivos que muitos indivíduos apresentam no processo de estimulação cognitiva com foco na aprendizagem. Porém, essa aplicabilidade não pode ser utilizar de concepções do senso comum e achismos, mas de uma postura profissional e principalmente contemplada na formação ética.

Falar sobre as práticas neuropsicopedagógicas, em específico no Brasil, ainda é dilema, visto que os estudos sobre esta área ainda são muito recentes, para sermos mais exatos, estudos sobre neuropsicopedagogia no Brasil só existe há cerca de 10 anos, inclusive com alguns tabus que precisam ser desmistificados e para isso é preciso que não somente nós terapeutas da cognição, mas o meio profissional como um todo esteja preparado para aceitar nosso trabalho e saber que compartilhamos conhecimentos e possibilitamos processos de habilitação e reabilitação cognitiva, através de profissionalismo e rigor ético. Assim, diante do exposto, levantou-se a seguinte problemática: Como a concepção ética profissional se manifesta na prática neuropsicopedagógica?

Este estudo justificou-se pela contribuição que poderia vir a ter para a compreensão da concepção ética profissional na prática neuropsicopedagógica. Buscou-se construir um referencial teórico-reflexivo para se entender as formas de postura ética profissional utilizadas pelos neuropsicopedagogos, visando ações planejadas e articuladas, como fator positivo no desenvolvimento integral do indivíduo, que tem como objetivo geral compreender a concepção ética profissional manifestada na prática neuropsicopedagógica e específicos: a) analisar as formas de intervenção do neuropsicopedagogo no âmbito profissional; b) investigar os impactos ocorridos mediante a falta de ética na intervenção neuropsicopedagógica.

O contexto do tema é favorável aos profissionais que atuam de forma direta com os sujeitos que apresentam tais dificuldades (pedagogos, psicólogos, neuropsicopedagogos e psicopedagogos), na medida em que se avança nas investigações sobre tais intervenções, nos fortalecemos a desenvolver postura ética, mediando situações intencionais, fazendo uma autoanálise para que haja veracidade na sistemática desenvolvida para os indivíduos que estão em reabilitação cognitiva.

2 | ABORDANDO A TEMÁTICA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Para abordar a temática da neuropsicopedagogia como uma maneira de demonstrar exemplos de intervenções perante a algumas dificuldades de aprendizagens neurológicas, se faz necessário entender previamente a concepção ampla da neuropsicopedagogia e a sua regulamentação, para depois aprofundarmos em como os profissionais atuam de forma ampla no contexto clínico, em diagnósticos, instrumentos avaliativos e acompanhamentos, a fim de propiciar o desenvolvimento da aprendizagem ao indivíduo, seguindo os as concepções éticas. Para isso, me utilizo da autora Acampora (2017) que descreve de forma explicativa e objetiva a temática em questão.

Para a autora a neuropsicopedagogia é uma área que interliga conhecimentos de Psicologia cognitiva e da Pedagogia, possibilitando a compreensão da forma em que o cérebro dos indivíduos receptivos assimila as informações que são transmitidas a eles. É uma área que estuda o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como enfoque a aprendizagem contribuindo para a Educação, pois abre possibilidades para o educador perceber o indivíduo em sua totalidade, a partir de conhecimentos neurocientíficos, pedagógicos e psicológicos.

Pode-se perceber que as tríades destes conhecimentos são significativas na busca dos desenvolvimentos dos sujeitos que apresentam as dificuldades neurológicas. Antes o que se denominava como incapacidade, impossibilidades de avanços e estagnações de comportamentos, ganha uma nova abordagem, acreditando na evolução desses indivíduos que apresentam as suas especificidades de aprendizagem.

Segundo Acampora (2017), a Neuropsicopedagogia tem as mesmas bases de regulamentação da Psicopedagogia, pautadas nos seguintes documentos: - Lei nº 3.124/97 (Senado Federal, que pode ser acompanhada a sua tramitação pelo site da Câmara dos Deputados); - Certificado de Especialista com registro no MEC (CNE) e estar devidamente registrado na ABPp (Associação Brasileira de Psicopedagogia). Também as atividades e atribuições do profissional em Psicopedagogia servem de base para os da Neuropsicopedagogia, conforme dispõe o artigo 4° do Projeto de Lei n.° 3.512, de 2008, que regulamenta a função de psicopedagogo.

O neuropsicopedagogo além de realizar as intervenções e realização de diagnósticos, métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos para a pesquisa, prevenção, avaliação

e intervenção realizadas a aprendizagem, ele, possui um conhecimento mais amplo que o psicopedagogo sobre a função cerebral, compreendendo como esse cérebro, recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todas as sensações captadas pelos elementos sensores, pois partindo desta concepção, ocorre a adaptação das metodologias e formas educacionais a todas as pessoas, principalmente daqueles sujeitos que apresentam características cognitivas e emocionais diferentes.

Toda e qualquer dificuldade de aprendizagem precisa de análises e anamneses, a fim de que possamos chegar ao diagnóstico neuropsicopedagógico. Esse processo requer investigação das formas de aprendizagens dos sujeitos, analisando seus modos de aprender, as áreas de competências, limitações e habilidades. Vale ressaltar que é de suma importância compreender as origens das dificuldades e/ou possíveis distúrbios de aprendizagem que venham a ser apresentados. O diagnóstico não pode se deter apenas ao neuropsicopedagogo, é necessário complementar-se aos demais profissionais como o neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista, dentre outros, objetivando profunda investigação, para que se elabore as intervenções necessárias.

Na busca por um diagnóstico, o neuropsicopedagogo juntamente com os demais profissionais precisam se apoiar em instrumentos avaliativos capazes de evidenciar a dificuldade em questão. Assim, se faz necessário utilizar-se de recursos para que posteriormente seja desenvolvido o plano de intervenção. E como os instrumentos avaliativos podem ser realizados? Através das diferentes modalidades de atividades e testes padronizados, utilizados de acordo com a habilitação de cada profissional, juntamente com a composição do time multidisciplinar da clínica.

Acampora (2017) contribui com seu estudo relatando que de maneira geral, ocorre análise dos materiais escolares, questionários, atividades matemáticas, como resolução de cálculos, problemas, exercícios de lógica; escrita livre e dirigida, visando avaliar a grafia (qualidade da letra ou caligrafia); ortografia e produção textual; leitura (decodificação e compreensão); desenhos; jogos de construção, jogos simbólicos e com regras; testes psicomotrizes; interações grupais e usa-se também testes de neurofeedbacks.

3 | IMPACTOS ÉTICOS NAS INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS

Como descrito no decorrer deste artigo, falar sobre ética não é uma tarefa simples, principalmente quando o assunto é considerado por muitos um tema saturado. Mas me dedico a desenvolver este trabalho visando uma perspectiva de compreensão e aprofundamento do campo ético, de forma a contribuir para a dimensão da pesquisa.

Ao estudar sobre ética me deparo com os enormes desafios existentes, na questão do uso pelos neuropsicopedagogos, seja nas suas atitudes como no ensino, mas também vejo as dificuldades da temática na esfera desta formação. Muitos profissionais apresentam dificuldades na exploração deste, mesmo apresentando vontade de se aprofundar no tema.

Retratar a ética no contexto educacional é uma dificuldade que se relaciona com o momento que é vivido pela sociedade, e no campo terapêutico as dificuldades podem ser maiores quando o neuropsicopedagogo não possui uma formação que venha dispor desse eixo. Se faz necessário possuir olhares específicos, com estudos a respeito da etimologia, dos valores da ética, como tentativa de ampliar reflexões em torno desse objeto " a prática ética", a fim de possibilitar intervenções neuropsicopedagógicas responsáveis.

Para uma prática consciente na ética dos neuropsicopedagogos é necessário primeiro que as instituições formadoras desses profissionais disponham de professores críticos e reflexivos, mas essa formação nunca foi tarefa fácil, principalmente quando se vive em tempos atípicos. Outro impasse é a dificuldade que se tem para o desenvolvimento de pesquisa. Para uma formação continuada, especialista e profissional se faz necessário ter envolvimento, dedicação e investimento em pesquisa.

Monteiro (2009) relata que fazer pesquisa em filosofia ou em educação é sempre correr o risco de não contar com o auxílio dos órgãos financiadores. Os projetos que são aprovados sempre sofrem cortes de verbas. A autora ainda ressalta que as universidades brasileiras vêm constituindo uma cultura científica recente e as pesquisas nas ciências humanas têm poucos recursos financeiros. As atividades de pesquisa são ainda um privilégio para poucos. Pensar acerca de concepções éticas profissionais implica na possibilidade de uma formação voltada para a ética e sem pesquisa e recursos financeiros é romper com essa perspectiva.

Questionar-se sobre ética é se perguntar sobre a práxis dos professores, da maneira como ocorre esse desenvolvimento nos mais variados cursos, como esse ensino é viabilizado e trabalhado. Atualmente, percebe-se uma decadência nessa formação e da sua prática, principalmente nas salas de aula do nível básico.

A ética é um campo temático que está inserido no contexto educacional da filosofia, desta forma é plausível de se esperar que os professores de filosofia ministrem conteúdos, elaborem trabalhos, desenvolvam pesquisas que contemplem esta temática, por mais que não seja disponibilizada carga horária suficiente para isso nos cursos de formação. Porém, penso que as outras licenciaturas deveriam também dispor dessa demanda. Sabe-se que os parâmetros curriculares de cada disciplina dispõem em seus eixos temáticos a perspectiva ética, entretanto observo que constar dos parâmetros não é o suficiente.

É preciso relacionar a concepção ética com a intervenção do neuropsicopedagogo, em todas as disciplinas que o curso oferece, não somente no módulo em que aborda diretamente o tema. Se faz necessário desenvolver o pensamento crítico mediante as adversidades que muitos encontram ao longo da sua prática interventiva.

Quando um neuropsicopedagogo não percebe que possui dificuldades em suas intervenções práticas, negativamente ele influenciará na reabilitação de seu aprendiz. Não fazer essa autoavaliação e continuar no não desenvolvimento do indivíduo, é agir de forma antiética. A partir do momento que este neuropsicopedagogo percebe que possui

essas falhas e não muda a sua postura, ele está propositalmente contribuindo para a não evolução do ser, que, por sua vez, terá sua aprendizagem impossibilitada.

Essa formação voltada a concepções éticas requer muito estudo e aprofundamento na questão, porém se houver a ausência de estudos na área de formação continuada, os professores terão dificuldades em desenvolver nos cursos de formação e os alunos por sua vez de ter bom desenvolvimento de suas práticas neuropsicopedagógicas. É necessário se investir em produção de conhecimento, estudos eficazes que contribuam para o desenvolvimento tanto de professores, como de alunos, que venham possibilitar maiores interesses no ensino da ética. O professor precisa mediar aprendizados para os discentes de neuropsicopedagogia, por meio da construção de conhecimentos, de forma que essas atividades de pesquisa tenham enfoque nas intervenções éticas.

Para Severino (2015, p.15) é evidente que todo o investimento teórico e prático com vistas a uma qualificada formação universitária só encontra sua legitimação no compromisso com uma educação que seja efetivamente uma força emancipatória. Seu compromisso fundamental é com a construção da cidadania, qualidade de vida humana digna. Para o autor, a formação universitária não se faz apenas como habilitação técnica, profissional e científica, ela está necessariamente em pauta também em uma dimensão ético-política.

Refletindo sobre essa afirmativa de Severino, proponho-me a pensar nas demandas que inúmeros centros formativos possuem, em propostas educacionais e em objetivos que as mesmas precisam cumprir de forma que possam contribuir para a construção de uma consciência social, porém muitas vezes o disposto pela instituição recai no tradicionalismo, havendo ensino mecanizado e longe do estímulo de pensamentos, investigações e principalmente valores éticos.

> Assim, é também por exigência ética que a educação deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivistas das mediações existenciais dos homens. É isto que lhe dá, aliás, a sua qualificação ética. É por isso também que o investimento na formação e na atuação dos profissionais dos diversos campos não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação e a cultura se tornarão intrinsicamente éticas (SEVERINO, 2015. p.15-16).

A perspectiva da dimensão ético-política nos faz refletir sobre como o indivíduo irá construir sua concepção profissional, como ele desenvolverá isso na sua vida coletiva, em prol de uma postura que deva existir acima de qualquer desejo pessoal. Indo mais profundo, o neuropsicopedagogo precisa formar-se nesta concepção ético-política, pois o processo de ensino-aprendizagem que ele dispõe ao seu neuro-aprendiz precisa assumir um caráter efetivo e prático, para que haja a eficácia da construção de sua aprendizagem.

Para Severino (2015) o processo de ensino/aprendizagem no curso superior tem seu

diferencial na forma de lidar com o conhecimento. Aqui, o conhecimento deve ser adquirido não mais através de seus produtos, mas de seus processos. Para ele, o conhecimento deve se dar mediante a construção dos objetos a se conhecer e não mais pela representação desses objetos.

Se analisarmos sobre nossa formação, sobretudo se estivermos neste processo continuado, como é o caso dos cursos de especializações, é possível identificar quais professores possibilitaram a construção ensino/aprendizagem. É possível aferir quais professores possuíam comprometimentos éticos na mediação de conhecimentos para com os seus alunos no intuito de almejar de fato o objetivo de formar neuropsicopedagogos competentes para atuarem de forma efetivamente ética.

Entretanto, buscando mais profundamente, analiso com base nas vivências, que a formação do neuropsicopedagogo ou qualquer outro profissional não depende apenas do comprometimento e ensino dos docentes, é preciso que o discente também busque uma formação ética. Ter organização, desenvolver seus trabalhos de forma coerente e longe de plágios, comprometer-se com a entrega das atividades no prazo, estudar para as provas, estagiar de forma valorativa enfim, pequenas atitudes que o aluno deveria cumpri-las. É preciso compreender que estamos em um campo terapêutico, onde além de investigar possíveis dificuldades pelos indivíduos, também desenvolvemos intervenções que irão causar mudanças na vida deste ser.

Espera-se que a formação ocorra por meio de características éticas, políticas e estéticas, para que nenhum indivíduo seja inferiorizado em seu ambiente de trabalho, nem oprimido nas relações sociais que ocorrerem e nem alienado por meio da vivência cultural. É pensando na formação ética que podemos nos desviar dessas possíveis coerções, pois é através do processo educativo do qual o conhecimento se produz e reproduz, que nos formaremos profissionais competentes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que se tenha espaço de reconhecimento e questionamentos, abrangendo várias concepções epistemológicas e práticas dos profissionais da área neuropsicopedagógica, propiciando uma contribuição e incentivando um debate em busca de identificar os paradigmas da educação. Desta forma é necessário a ética atrelada à neuropsicopedagogia, com a proposição de reflexão e compreensão dos princípios que regem o profissional neuropsicopedagogo, pois dentre esses princípios, destacam-se os éticos que também estão envolvidos com os processos de aprendizagem e formações pessoais.

De certo modo ocorre um conflito na área educacional devido à falta de consenso em torno de um paradigma epistemológico, com isso os profissionais que buscam uma formação com base em concepções éticas, buscam apoio em outras ciências, como por

exemplo, sociologia e filosofia. A filosofia da educação coloca em confronto a educação com suas próprias origens, fazendo interlocução entre educação e diálogo. Ela deveria contribuir para a formação dos educadores através da prática da postura refletida e dos valores éticos, que não se restringem ao trabalho e não se fixam em torno de um determinado aspecto temático. Existem certos conflitos que abrangem o agir educacional, implicam em estratégia de desresponsabilização objetiva do agir e assim, os participantes do processo educativo se perdem equivocadamente, impossibilitando formações efetivas.

Seria ideal um maior número de neuropsicopedagogos se dispondo a desenvolver uma prática ética não somente pela obrigatoriedade da formação, mas sim visando o pleno desenvolvimento de seus aprendizes, além da busca pelo conhecimento e para contribuir com o desenvolvimento intelectual da sociedade, pois desta maneira não teríamos apenas uma visão de empregabilidade, mas também uma ideologia comprometida com a prática científica e interventiva. Isso depõe a favor de um maior rigor ético.

REFERÊNCIAS

RESOLUÇÃO SBNPp N° 03/2014. **Código de ética técnico profissional da neuropsicopedagogia,** 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A contribuição da filosofia para a educação. Em aberto**. Brasília, ano 9, nº 45, jan mar 1990.

__________ **A Filosofia e a Ética na Educação.** Feusp, Org.). Caleidoscópio: temas de educação e filosofia 1, 15-30, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

CAPÍTULO 8

CURRÍCULO E TRANSVERSALIDADE: UM OLHAR SOBRE A NOVA LEGISLAÇÃO

Cintia Wanily Oliveira Mendes Santana
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica no Núcleo de Estudos Transdiciplinares em Educação Básica - NEB/UFPA. Especialista em Currículo da Educação Básica pelo Núcleo de Estudos Transdiciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Integrante do grupo de Pesquisa em Filosofia, Ética e Educação (GPFEE)

1 I INTRODUÇÃO

Tendo em vista a pluralidade e a diversidade dos gêneros e sexualidades, que por longas décadas foram (in) visibilizadas por conta da ignorância construída no imaginário dos indivíduos, bem como a centralidade de um currículo imóvel, inacabado e falho que evidencia e perpetua as desigualdades, me surgiu a vontade de potência, evidenciada por Nietzsche (2011), e com "a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida" (Nietzsche, 2011. p, 104 *apud* Paraíso, 2018, p.17) me propus a desenvolver esse estudo.

A educação como fator indispensável no desenvolvimento humano tem por finalidade a construção de identidades subjetivas, culturais, históricas e sociais dos indivíduos que em determinado contexto adentram. Desta maneira é possível afirmar que, mais do que caráter científico, a educação de modo geral se conceitua como um espaço de subjetividades, onde se produzem e reproduzem-se as diferenças.

Nessa perspectiva, a arquitetura do estudo gerou inquietações que nos levaram a examinar alguns documentos específicos para a formulação dos currículos nacionais para a educação básica, mais especificamente para o Ensino Fundamental. Partimos de olhares nossos e reflexões feitas através da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC). Levando em consideração a polifonia de autores que analisam os

documentos em questão, fundamentamos nossas reflexões.

Os PCN´s surgiram a partir da necessidade de proporcionar mais autonomia e fundamentação nas atividades práticas de ensino e aprendizagem. Fecundos do Plano Decenal de Educação[1] em consonância com o que estabelece a Constituição Federal, no que diz respeito ao Estado, este deve elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de maximizar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma adequada aos ideais democráticos e ir à busca de melhoria no ensino das escolas públicas brasileiras. Tendo fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Constituição Federal 1988, e em outros importantes documentos relacionados à educação, os parâmetros nacionais curriculares proporcionavam mais possibilidades à atuação profissional no campo educacional, de modo a auxiliar os Estados e municípios na elaboração de seus currículos para a educação básica. Ao considerarem a escola como um espaço de construção de significados, os PCN's elaboram sua proposta educacional que organiza o conhecimento escolar em áreas e temas transversais, estabelecendo a interdisciplinaridade nestes últimos.

Bonamino e Martínez (2002) conversam a respeito dos PCN's e da forma como eles foram elaborados. A partir de 1990, ampliam-se as discussões a respeito de currículo e educação no Brasil. Discussões essas, alavancadas pela Carta Constitucional de 1988, passando a ser um marco para a Educação pública. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação intenta por uma reorganização do espaço político – institucional elegendo os responsáveis pela educação básica e superior. O que se caracteriza como diferencial nesse sistema organizacional reiterado pela LDB é o regime de colaboração entre os entes Federados (União, Estados e Municípios).

Ainda com as autoras, demarca-se que o Ministério da Educação (MEC) como órgão que propõe diretrizes para o currículo, e o Conselho Nacional de Educação, possuidor do poder deliberativo, legitima as propostas do MEC e, por intermédio da Câmara de Educação Básica o currículo diz o que quer. Verifica-se também, uma centralidade política através da relação entre o MEC e o CNE, visto que a proposta curricular baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo MEC, foi rigorosamente desconsiderada pelo CNE, que por sua vez deliberou seu caráter não obrigatório.

Deste processo, germinam-se no seio do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que em contraponto aos PCN's: "estabelece uma estrutura curricular básica, na qual os aspectos mais inovadores estão relacionados à "vida cidadã", evocando os temas transversais propostos pelos PCN's", no entanto, "sem fazer qualquer referência explícita a eles" (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 376-377). Para a elaboração das DCN's, o CNE "apoiou-se numa série de referências que ultrapassam os PCN's e incluem

1 Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país" (BRASIL, 1993).

tanto as contribuições fixadas pela CF, LDB e pela Lei N° 9.131/95" (p. 373). Assim, ao "estabelecer conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum" as DCN's, e necessariamente, o CNE, aponta que é preciso "legitimar a unidade", sendo os conteúdos curriculares mínimos destinados a legitimar "a qualidade da ação pedagógica na diversidade cultural". No entanto, como legitimar se o mínimo dará conta da diversidade? Se for mínimo é algo escolhido, demarcado, evidenciado como verdade padrão para todos os corpos, se é diverso, é múltiplo, escapa, escorre, diverge. O múltiplo é rizoma.

Para fins de consolidação, o MEC, em 1999, lança como Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, os Parâmetros em Ação. Tal programa teve como objetivo "apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais" (BRASIL, 1999, p.6) e documentos afins, relacionados à formação continuada de professores(as) tanto da Educação Infantil quanto das demais modalidades da educação.

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental, os parâmetros em ação favorecem que a meta estabelecida pelos PCN's "cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania", seja desenvolvida, e para tanto "essa meta exige impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação" (BRASIL, 1999, p. 7). Desta maneira, os parâmetros em ação em consonância com o que estabelece a Magna Carta e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, lança sua proposta de forma a reiterar a importância do regime de colaboração entre Estados e Municípios em prol de uma educação fundamental de qualidade.

O projeto proposto pela SEF/MEC foi direcionado às escolas por meio das secretarias de educação Municipais e Estaduais. Em mensagem aos professores e professoras, na introdução do documento Parâmetros em Ação, o ex Ministro da Educação Paulo Renato Souza, diz que a proposta do Projeto Parâmetros em Ação "tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC" com o intuito de intensificar o "gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens" (BRASIL, 1999, p.6).

Vale ressaltar que os Parâmetros em Ação seriam vivenciados tantos pelos professores, quanto técnico, diretos, coordenadores de escola/creche, e será "desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs" (BRASIL, 1999, p. 6).

Em contraponto a isso, o Governo Federal, em 2015, apresenta como proposta para fundamentação do currículo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente, para

o ensino fundamental, que por sua vez possui caráter normativo, ou seja, aquilo que for definido por este documento como primordial para a educação deve ser apreendido por todas as instituições de ensino, especialmente as instituições públicas, sendo também um documento de referência para a construção dos currículos escolares. No que diz respeito à BNCC, em seu texto e organização a principal característica está na forma como a educação é proposta. Baseado na perspectiva do ensino progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas ou modalidades da Educação Básica, onde o educando ao final desse processo possa contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais justa, democrática e inclusiva.

Desta forma, o processo educativo se faz por meio do cumprimento de metas, pelas habilidades e competências que devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, onde estas são definidas como um fator fundamental, que dá a possibilidade de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Dessa maneira, uma reflexão que podemos fazer acerca da BNCC, está na dualidade desse documento, visto que ao mesmo tempo em que ele busca contemplar a democracia, ele sufoca e desconsidera a diversidade. De fato, metas e objetivos são de suma importância para o processo educativo, porém a partir do momento que são impostas habilidades e competências, que, muitas das vezes, excluem indivíduos, conhecimentos e vivências, tornam deficientes as propostas para a construção de uma sociedade inclusiva. E é esta normatização do currículo que faz com que o objetivo integral da educação, a humanização, seja deixado de lado.

A educação, o currículo, os/as estudantes, os/as educadores (as), a cultura, o ensino e a aprendizagem circulam por muitos meios, por diversos espaços e por muitas pessoas. Conforme Foucault, (1988), o discurso tem uma “função produtiva naquilo que diz”. Desta maneira promove práticas que formam sistematicamente os objetos de que se fala. Ou seja, o discurso pode produzir objetos, práticas, significados e, especificamente sujeitos, muitas vezes vigiados e corrigidos por sua subjetividade diferir dos padrões heteronormativos estabelecidos pelos modos de subjetivação do indivíduo.

Nessa perspectiva, pensamos que o estudo de gênero e sexualidade, frente às tensões produzidas e reproduzidas pela intolerância e pela incompreensão das diferenças, seja imprescindível à problematização e ao questionamento para nós como educadoras e educadores, sendo, pois de extrema relevância para a nossa formação e para a formação de nossos alunos. Entendemos que essa problemática do silenciamento e do currículo oculto – onde identidades são excluídas - pode ser desconstruída a partir da reflexão, da busca pelo novo, pela superação de limites a serem encarados pelo docente. Proporcionando a ressignificação no campo educacional, levando em consideração os princípios humanísticos, assim como a superação do silenciamento de nossas subjetividades.

Tendo em vista o exposto acima, pergunta-se: Qual a importância da discussão de gênero e sexualidade na educação escolar, no ensino fundamental? A partir desse problema principal questionamos, também: Como a nova atualização da BNCC do Ensino Fundamental trata o estudo de gênero e sexualidade? Quais as (in)visibilidades do estudo de gênero e sexualidade para a educação fundamental? Quais as contribuições da perspectiva pós-crítica em educação para o entendimento de currículo e formação do profissional da educação?

O estudo apresenta como objetivo geral, compreender a importância da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social. Entendemos que a educação deve ser um espaço garantidor da diversidade, e para que isso ocorra, devemos proliferar as diferenças. Trabalhando sempre as questões reais da sociedade, as tensões que envolvem o ambiente escolar e a sociedade em geral. Germinando, nesse sentido, os valores que nos constituem como seres humanos racionais.

Em respeito à formação política, observamos que os tempos de tormenta assolam as políticas sociais que legitimam e que dão voz as diferenças. Atualmente, o campo educacional vivencia tensões que comprometem tanto seu caráter, quanto sua ação. Ora, quem decide o que a escola deve ou não deve fazer? Porque a "Ideologia de gênero" é difundida na sala dos professores? Na televisão dos brasileiros? O que a "Escola da Mordaça" quer calar? Dessa maneira, não podemos deixar-nos calar, não podemos deixar levar de nós, o que por luta política foi conquistado. A partir disso, definimos como objetivos específicos: Examinar o tratamento dado ao tema gênero e sexualidade pela BNCC na atualidade; Verificar as consequências das (in)visibilidades no estudo de gênero e sexualidade para a educação fundamental; Perceber o movimento pós-crítico em educação por meio de pistas e suspeitas apontadas por Marlucy Alves Paraíso.

O estudo fundamenta-se na metodologia pós-crítica, por esta buscar o questionamento, a problematização e a ressignificação daquilo tido como um conceito padrão. Como também por esta ter como premissa que o conhecimento é inacabado, é sempre buscado e sempre modificado. Conforme esclarece Meyer (2003, p. 259), as pós-críticas "trabalham com uma importante ressignificação de conceitos de linguagem, argumentando que ela não é apenas um meio de transmitir ideias e significados, mas a instância em que se constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos."

A metodologia pós-crítica nos permite dar vida a novas possibilidades de pesquisar, analisar e (re)inventar o dito e o feito. Entendemos que pela pós-crítica nos sentimos "armados" de "ferramentas analíticas que possibilitam visibilizar e discutir" com base no pressuposto de que a partir da movimentação de novos pensamentos, práticas e modos de compreender um fenômeno tão diverso, que é a educação, torna-se possível "pensar a formação e o exercício da docência" (MEYER, 2003. p, 257).

Nesse sentido, partimos de pistas e suspeitas apontadas por estudiosos afins, para que pudéssemos dar movimento a formas outras de refletir sobre o objeto bruto. Vale

ressaltar que o objeto de pesquisa a ser problematizado pelo pesquisador (a), deve estar vinculado ao que se vivencia, ao que de certa forma "nos provoca, desacomoda, instiga ou nos coloca interrogações e que exatamente por isso, nos põe em movimento atrás de respostas ou explicações para uma ou mais questões" (MEYER; SOARES, 2005, p. 29).

O desenvolvimento de pressupostos e premissas, como nos ensina as metodologias pós-críticas, fornecem a pesquisa o norteamento e a construção de ideias, questionamentos e modos diversificados de conduzir nossas análises. Deste modo, o estudo propôs como pressuposto a desconstrução, que oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para a ressignificação de conceitos, onde a busca dirige-se às mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e o currículo.

Tendo isto em vista, as premissas e pressupostos são fundamentais para o modo como conduzimos a investigação porque, como afirma Paraíso (2012, p.26), "mostram o que é preciso levar em consideração para que se construam os modos de interrogar adequados à perspectiva atual a qual está se trabalhando." Desta forma, ao analisarmos o currículo, não podemos desconsiderar a constante mudança que ocorre na sociedade, na política e na cultura, por isso mesmo Paraíso (idem), complementa, "mudamos os outros e mudamos nós". Assim como devemos ser cientes de que educamos e pesquisamos em um tempo diferente, que não é inerte.

Segundo essa ideia, refletimos que os espaços, o tempo e os corpos se modificam, mudamos nós, mudaram os outros, tanto os outros sujeitos quanto as formas e modos, mudam-se os ditos e os feitos, porque, afinal "não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de qualidades..." (FOUCAULT, 2009. p, 413), sendo estas qualidades representadas pela vontade, pela problematização e pelo ato reflexivo capaz de possibilitar o novo, a experimentação, a diversidade de sentidos.

A educação, o currículo, os/as estudantes, os/as educadores (as), a cultura, o ensino e a aprendizagem circulam por muitos meios, por diversos espaços e por muitas pessoas. Conforme Foucault, (1988), o discurso tem uma "função produtiva naquilo que diz". Desta maneira promove práticas que formam sistematicamente os objetos de que se fala. Ou seja, o discurso pode produzir objetos, práticas, significados e, especificamente sujeitos, muitas vezes vigiados e corrigidos por sua subjetividade diferir dos padrões heteronormativos estabelecidos pelos modos de subjetivação do indivíduo.

Paraíso (2012) trabalha com a decomposição do objeto, ou seja, decompõe o que foi atualizado e fixado. Operar com a remontagem e fabricação de outros sentidos. Para produzir e estimular a diferença e invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento para a educação. Tendo como pressuposto novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir, criadas e instauradas pelas aprendizagens que são vivenciadas. (Re)pensar o currículo em um movimento pós moderno, é (re)pensar as "múltiplas possibilidades de criar, recriar, imaginar ou até mesmo explorar o currículo na

perspectiva da diferença" (SOUZA, 2016, p.10).

As ferramentas teóricas utilizadas devem proliferar a diferença, de modo a não silenciar o diverso nas práticas de padronização. Escolher conceitos que auxiliem na formulação de perguntas, estas são essenciais para a mobilização do nosso pensamento. Descrever minuciosamente, detalhadamente. Descrever é importante para que sejam enxergadas as regras de aparecimento de um discurso, linguagem, artefato e objeto. Instrumentaliza, para que possamos explicitar as condições históricas de sua existência. "Somente descrevendo podemos fazer as rupturas que são necessárias para construirmos e divulgarmos outros sentidos, outras linguagens, outras práticas para o currículo e para a educação" (PARAÍSO, 2012, p.28).

É importante salientar que as inquietações que nos levaram a refletir sobre o objeto surgiram a partir das percepções cotidianas marcadas por constantes conflitos, tanto de natureza social, quanto política e educacional. As fronteiras demarcadas pela subjetivação apontam para uma estrada de vias duplas, a direita e a esquerda, a moralidade *vs* a marginalização. As constantes mudanças no cenário político e educacional apontam para uma educação 'higiênica' e 'moral'. Ora, por que seria "essencial" discutir sexualidade na escola? Isso é dever da família! Será mesmo que os(as) estudantes são destituídos(as) da sexualidade ao irem para a escola?

Nessa perspectiva, pensamos que o estudo de gênero e sexualidade, frente às tensões produzidas e reproduzidas pela intolerância e pela incompreensão das diferenças, seja imprescindível à problematização e ao questionamento para nós como educadoras e educadores, sendo, pois de extrema relevância para a nossa formação e para a formação de nossos alunos. Entendemos que essa problemática do silenciamento e do currículo oculto – onde identidades são excluídas - pode ser desconstruída a partir da reflexão, da busca pelo novo, pela superação de limites a serem encarados pelo docente. Proporcionando a ressignificação no campo educacional, levando em consideração os princípios humanísticos, assim como a superação do silenciamento de nossas subjetividades.

Desta forma, o estudo pós-crítico em gênero e sexualidade, proporciona a reflexão, principalmente na prática docente. A ação docente tem como finalidade mediar, através da educação, a formação de crianças, jovens e adultos que constituem um meio social diverso, bem como complexo. Sendo assim, os docentes atuam como mediadores de sujeitos que se encontram cercados pela intolerância e pelo preconceito que foram aprontados em seus imaginários historicamente devido à propagação de métodos advindos de um processo educacional tardio e deficiente. Marcado pela imposição de ideais tradicionais estrangeiros, hegemônicos e pelo conhecimento hierarquicamente centralizado em "pedagogias da sexualidade" (LOURO, 2017).

Nesse sentido, para que seja possível o desvelamento do conhecimento livre de pressões impostas, para que seja legitimada como prática a manifestação da inquietação sobre normas e condutas categorizadas para um determinado "corpo", é necessário o ato de

perguntar, questionar e intensificar a ressignificação dos conceitos, para que estereótipos sejam desconstruídos. Somente dessa maneira proporcionaremos o conhecimento reflexivo e construtivo, livre dos princípios categóricos e ideológicos de controle.

Na edificação desse texto, as questões problemas que dão movimento ao pesquisar serão discutidas em seções específicas. Procurou-se apresentar de forma coerente o objeto de estudo: Gênero e Sexualidade. Destacando também as inquietações, objetivos e metodologias. Vale salientar, que este é um objeto bruto, como diz Corazza (2008), é um objeto que pode ser, ou pode ter sido de muitos. Ao apresentarmos anteriormente algumas ideias e entendimentos pautados em autores citados no decorrer do texto, nas entrelinhas formulamos nosso objeto problematizado, pensado e ressignificado. Para isso, a exemplo de Corazza (2008, p. 363), "realizamos sínteses, resumos dos argumentos, indicamos o que se repete, isolamos o mais importante, que nos importa desconstruir, na posterior atividade de análise". Obtendo como resultado disso nosso objeto pronto, mas não acabado, aberto para novos pensamentos a respeito de gênero e sexualidade no currículo transversal.

Na segunda seção, tendo como título "A nova atualização da Base Nacional Comum Curricular e o estudo de gênero e sexualidade: entre complexidade e o silenciamento" foi realizado um exame para verificar o tratamento dado ao tema gênero e sexualidade pela Base Nacional Comum Curricular. Questiona-se a respeito do modo também como a nova atualização da BNCC trata, nos temas transversais, o estudo de gênero e sexualidade. Visto que por meio da análise documental da Base Nacional Comum Curricular, pudemos perceber que esta temática não recebe o tratamento devido, nem ao menos é citada na introdução do documento. Em algumas de suas passagens subentendido a proposta de intervenção transversal, quando trata das questões desiguais construídas historicamente, assim como quando analisa a necessidade do currículo ser um instrumento em ação, o que o torna receptivo as propostas pedagógicas de temas contemporâneos que "afetam a vida humana, em escala local, regional e global, preferencialmente de forma Transversal e Integradora" (BRASIL, 2017). Entretanto não pudemos perceber a presença da discussão acerca do objeto gênero e sexualidade em suas entrelinhas.

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular, ao defender as aprendizagens essenciais para a promoção da equidade e de uma sociedade justa e inclusiva, deve destacar em suas linhas a importância de serem discutidas as problemáticas atuais em geral, porque em seu conteúdo, não é possível identificarmos a questão de gênero e sexualidade. Sendo que, o cenário atual, não só do Brasil, mas do mundo mostra que a intolerância e o preconceito são marcas que persistem. E um documento que preza a permanência do indivíduo na escola, pela equidade de direitos e aprendizagens não pode continuar padronizando os corpos de maneira heteronormativa.

A terceira seção que tem como título "A questão de Gênero e Sexualidade no Currículo dos Anos Iniciais da Educação Básica: entre a Transversalidade e a Exclusão". Nela enfatiza-se a importância de se discutir gênero e sexualidade para a formação escolar,

política e social, impulsionadas pelos pressupostos que dão sentido a nossas reflexões, considera-se que um currículo ao arquitetar, planejar, instituir saberes, e consequentemente, verdades, não pode negar a pluralidade e as diferenças que se constroem a partir das situações e relações que são estabelecidas neste.

O estudo trabalha com alguns conceitos ligados ao termo Gênero, Sexualidade, ao termo Currículo e ao terno Transversalidade, definidos por intermédio da proposta curricular defendida pelos Parâmetros Nacionais Curriculares. Buscando compreender qual a importância do estudo de Gênero e Sexualidade para a formação escolar, política e social. Assim como, também, nos inclina-se a analisar a relevância da inclusão do tema gênero e sexualidade para a Educação Fundamental. De modo a perceber quais as consequências do silenciamento, por conta dos currículos normatizados pela Base Nacional Comum Curricular.

Para a quarta seção, intitulada "Identidades em Formação: tecendo fios a luz da concepção pós-crítica em formação do profissional da educação", utiliza-se como fundamentação teórica as experimentações descritas por Paraíso (2009; 2015; 2018a; 2018b), com o intuito de intensificar o que foi analisado, para que se possam mobilizar cada vez mais os profissionais da educação à pesquisa, a "vontade de potência", ao estímulo de "cavar possibilidades", mobilizar para descoberta de espaços outros, espaços "heterotópicos" (PARAÍSO, 2018). Gostaríamos de destacar também que são de suma importância as contribuições de Foucault (2001), Meyer (2003), dentre outros autores que possibilitaram nossas reflexões sobre a ação docente.

O estudo ganhou movimento e sentido por meio das perguntas que germinaram em nós inquietações. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental pautado na metodologia pós-crítica, onde através da análise interpretativa das obras e dos conceitos que envolvem o objeto de pesquisa em uma trama de variadas significações, nos permite criar e recriar novos sentidos, novos significados, novas perguntas e novas possibilidades. Sobre esse tipo de pesquisa complementamos com Paraíso (2004) que afirma:

> É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados (PARAÍSO, 2004, p. 295).

As perguntas não são apenas formalidades indispensáveis para a pesquisa, "as perguntas são, para além disso, expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura" (COSTA, 2005, p. 201). Tão pouco se caracterizam como um plano de ação, elas de fato, constituem os possíveis, as possíveis formas de "fazer ver", de enxergar o objeto enquanto algo que produz em nós inquietações. Aqueles(as) que se inclinam a pesquisa, não podem desenrolar suas interrogações baseados(as) em uma possível resposta já conhecida. Não se trata de perguntar para o que se já sabe,

mas perguntar para além do que se sabe, explorar campos e seguir pistas de caminhos já explorados em busca de novas compreensões (COSTA, 2005).

Segundo Meyer (2002), a pesquisa dá vida a uma investigação interessada, porque se origina a partir de questionamentos feitos por um sujeito, tanto individual, como coletivo. E isso só é possível porque este está vinculado a um tempo específico, a um lugar e a uma vivência que o possibilita, dando a ele, a todo momento, movimento e liberdade. O pesquisar evidencia uma procura por respostas a aquilo que estranhamos, para aquilo que nos interroga e nos desafia. O objeto, interlocutor de nossa investigação, ao mesmo tempo em que se aproxima de nós, ele também foge. Sendo assim, a pesquisa tanto pode nos mostrar "mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas, outras vezes, borram, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver" (MEYER; SOARES, 2005, p. 30).

Desta maneira, cabe ao pesquisador ter discernimento no ato da escolha de como conduzir sua pesquisa. Para isso, deve ter sempre em mente que "as investigações não decorrem de escolhas fortuitas que vão responder a alguma curiosidade especial ou preocupação particular de quem faz a pesquisa" (COSTA, 2005, p. 200). Não é porque a pesquisa se faz pelo acontecimento que as razões podem ser fortuitas, casuais ou acidentais. A pesquisa pós-crítica está vinculada às fronteiras, aos "sujeitos fronteiriços" (SOUZA, 2016, p. 15). Inclina-se ao processo de subjetivação, em posicionar olhares para problematizar como esses sujeitos são nomeados, descritos e tipificados. "Compreender a subjetivação nos fornece estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que produz sujeitos de determinados tipos" (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 31).

No ato do pesquisar, a partir das análises, das vivências com o objeto de pesquisa, o pesquisador(a) é provocado, instigado(a)/intrigado(a). E, é nesse momento que a pesquisa se torna um acontecimento, é o "acontecimento na experimentação" (COSTA, 2011, p. 285), "sem pretensões de resultados verdadeiros ou definitivos" (p. 285). A pesquisa como acontecimento nos leva a sair da zona do esperado, isso porque o acontecimento é um devir, e este, muitas vezes, pode ser inesperado. Cursa uma trajetória que nos leva ao inesperado gera: novas perguntas, novas respostas, novos problemas, novas conclusões. A pesquisa é contínua, ela dança, move-se por meio do acontecimento, da experimentação.

O estudo buscou aporte teórico na pesquisa documental e bibliográfica para que pudéssemos pensar os argumentos e desenvolver nossos objetivos. Instigadas pelo ato de descrever, perguntar e questionar, transformamos nossas sínteses em argumentos, em posicionamentos e em modos de analisar o que já foi dito e feito sobre o objeto bruto. Como afirma Corazza (2008, p. 370): "A análise tem de ser, acima de tudo, demonstrativa, mostrativa, nunca uma exemplificação ou ilustração para a teoria estudada".

Nesta perspectiva o estudo se desenrola. Toma-se como válida a reflexão dos conhecimentos e discursos historicamente construídos e contamos, também, com as ferramentas de navegação online e a utilização do Google e do Google acadêmico

acessando o acervo digital de periódicos para a consulta de textos e trabalhos científicos afins disponíveis em revistas como Educação&Realidade, Educação, Companhia das letras, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação etc. Todas em PDF. Cabe ressaltar que poucos estudos foram encontrados nas bibliotecas da Universidade Federal Pará, de caráter pós–crítico em educação. Artigos científicos publicados no Scielo, teses e dissertações disponíveis no portal CAPS e no site do PPGED. Assim como artigos publicados em encontros, seminários e palestras disponibilizados pelos organizadores.

2 I A NOVA ATUALIZAÇÃO DA BNCC E O ESTUDO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRE COMPLEXIDADE E SILENCIAMENTO

As discussões acerca de uma Base Nacional Comum para o currículo das escolas brasileiras não são novas, visto que já na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, ficou definido que para assegurar a qualidade da educação, os "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica e comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988, p. 161) serão definidos no currículo escolar nacional.

A lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 9.394/96), nesta mesma perspectiva destaca no Art. 26 que:

> Os currículos da educação Infantil, do ensino Fundamental e do ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Ainda no Art. 26, verificamos que há a obrigatoriedade de abranger-se "o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, [...], o disposto no art. 32, no ensino fundamental", onde se estabelece como parte da formação básica dos educandos "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade", assim como primar pelo "desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (BRASIL, 1996, p.23).

No entanto, Bonamino e Martinez (2002) apontam instabilidades na relação entre o Conselho Nacional de Educação (Órgão deliberativo) e o Ministério da Educação (Órgão administrativo), quando o último, propõe baseados nos princípios fundamentais para a educação descritos na Magna carta de 88 e no que tange à educação fundamental na Lei de Diretrizes e bases para a educação, os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ens. Fundamental. Percebe-se a (de)sintonia quando o CNE, toma como complexa a dos PCN's, porque distancia-se da obrigatoriedade prevista na LDB/96, em um currículo é

necessário estar presente conteúdos mínimos e obrigatórios, em respeito à Base comum, e também estar presente, o que o CNE evocou como "vida cidadã". Curiosamente, o termo destacado aproxima-se dos PCN's, e da proposta transversal, mas não é citado como referência pelo CNE.

Deste processo, germinam-se no seio do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que em contra ponto aos PCN's: "estabelece uma estrutura curricular básica, na qual os aspectos mais inovadores estão relacionados à "vida cidadã", evocando os temas transversais propostos pelos PCN's", no entanto, "sem fazer qualquer referência explícita a eles" (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 376-377). Para a elaboração das DCN's, o CNE "apoiou-se numa série de referências que ultrapassam os PCN's e incluem tanto as contribuições fixadas pela CF, LDB e pela Lei N° 9.131/95" (p. 373). Assim, ao "estabelecer conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum" as DCN's, e necessariamente, o CNE, aponta que é necessário "legitimar a unidade", sendo os conteúdos curriculares mínimos destinados a legitimar "a qualidade da ação pedagógica na diversidade cultural". No entanto, como legitimar o mínimo dará conta da diversidade? Se é mínimo é algo escolhido, demarcado, evidenciado como verdade padrão para todos os corpos, se é diverso, é múltiplo, escapa, escorre, diverge. O múltiplo é rizoma.

As autoras apontam que a (de)sintonia entre os dois Órgãos causou impactos na organização curricular, visto que a proposta apresentada pelos PCN's, além de corresponderem ao que diz a CF, são afins com as demandas sociais crescentes caracterizados pela "complexa proposta curricular", onde questões que demandam saberes "axiológicos, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas do ensino" precisam estar presentes no currículo "de modo transversal" (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p.371). Ao contrário das DCN's que evidenciam o mínimo comum curricular obrigatório e classifica como complexo demais as propostas transversais.

Levando isso em consideração, entendemos que o discurso idealista de uma educação de qualidade para todos acaba depreciando o que se deveria acatar como primordial ao campo educacional. Seria muito fácil estabelecermos normas para o ensino, estratégias que, "possivelmente" não deixariam de atender a grande diversidade dos estudantes. Vale ressaltar que são múltiplos os setores da sociedade, especificamente o educacional, que vêm alavancando como conceito de qualidade aquilo que é quantificado através de exames nacionais e internacionais de larga escala.

Nesta perspectiva, Barreiros (2017) percebe que o Plano Nacional da Educação, PNE 2014-2024, reforça as relações de poder que envolvem a Base Nacional Comum quando menciona:

> 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 61).

A autora afirma que o PNE ao utilizar em seu discurso os termos “estabelecer e implantar” reforça a ação política e as estratégias de estabelecer um currículo polarizado. Onde de um lado ele precisa dialogar com os sujeitos, e de outro o currículo deve se preocupar com a avaliação e a qualidade do ensino. Como se os dois pólos não fizessem sentido nenhum um para o outro. Groff, Maheirie e Mendes (2015) complementam:

> Deste modo, entendemos que este é um campo em disputa. Um campo que, por meio da linguagem jurídica, intenta pleitear os espaços políticos e sociais educativos. Ao retirar determinadas palavras e expressões das legislações, se imprime o que se deve ou não falar, o que é ou não preciso dizer sobre determinados assuntos na escola e, consequentemente, na formação de docentes (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1436).

As autoras verificaram que, no Brasil, especificamente no ano de 2014, deu-se início a várias discussões que no entender das autoras apresentavam “uma equivocada preocupação com as questões que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas” (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1432). Coerentemente, essas autoras tomam como equivocado esse processo, pelo fato de que em vez de se preocupar em ampliar as discussões sobre essas temáticas dedicaram-se a subtraí-las do Plano Nacional de Educação (PNE). Como podemos observar no trecho abaixo:

> O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), sancionado em 15 de junho 2014 pela Lei nº 13.005, infelizmente, retirou do seu conteúdo o dispositivo que previa não só a promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual, como também a promoção da igualdade racial nos contextos escolares. Este cenário de retrocesso na linguagem jurídica presente na educação, evidenciou a força de um movimento fundamentalista no Brasil, representado na câmara federal por deputados da chamada “bancada evangélica” por deputados católicos conservadores. Preocupados em manter princípios que negam o gênero como uma construção histórica, social e cultural, bem como as múltiplas possibilidades de expressão das sexualidades e das formas contemporâneas de constituição familiar, estes setores conservadores têm negado a perspectiva de uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1432).

Tem-se subentendido, nesse sentido, um falso moralismo tomando conta de nossas ações enquanto educadores e educadoras, germinados através de discursos, e traduzidos em normatizações. Um falso moralismo que julga como impróprio o diferente, e como barbárie as heterotopias. O que temos é um retrocesso, o retorno de um passado que nos parecia ter sido superado.

Impulsionada por estas concepções, a Base Nacional Comum Curricular surge a partir de uma necessidade de aprimoramento e uma tentativa, um tanto incoerente, de universalizar o currículo da Educação Básica. Sendo este documento adotado e consolidado pelo Ministério da Educação, tornou-se fundamentalmente necessário para a construção dos Currículos da Educação Básica dos Entes Federados brasileiros. Em sua proposta de formulação a BNCC leva em consideração os princípios estabelecidos em

nossa Constituição Federal de 1988, as metas e objetivos estabelecidos no Plano Nacional da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.393/97, dentre outros.

De forma sucinta, pode-se dizer que este documento de caráter normativo, aponta e orienta quais as aprendizagens essenciais que o educando deve aprender na escola, ou seja, direciona os currículos dos Estados, Distritos Federais e Municípios. Além de munir a prática docente de objetivos, metas e habilidades a serem exigidas dos alunos, ela centraliza o conhecimento em áreas específicas de aprendizagens, conceituando-as como conteúdos essenciais. Fazendo com que vivências sejam excluídas dos currículos e as tensões sociais sejam naturalizadas. Tal normatização, tão pouco possibilita a construção-reflexão de um currículo que leve em consideração as particularidades de cada localidade, as subjetividades dos indivíduos envolvidos no processo e tão pouco legitima o direito à igualdade, equidade e respeito.

É importante destacar que o documento em questão não se trata de um currículo pré-estabelecido, ou pronto, mas apresenta uma forma de estruturação, a qual todas as instituições de ensino da União devem ter como base nos seus currículos. Sua proposta curricular se dá pelo estabelecimento de competências e habilidades a serem atingidas e desenvolvidas em cada modalidade de ensino. Nesse sentido, a BNCC salienta que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber", e, sobretudo, do que devem "saber fazer", afirmando que as explicitações das competências oferecem referências para o fortalecimento de ações que assegurem o desenvolvimento das aprendizagens definidas como essenciais na BNCC (BRASIL, 2017).

Questionamos como incoerente o documento citado acima, pela complexidade que é o processo educativo. Então, como podemos definir aquilo que é essencial para ensinarmos aos nossos alunos? O que são essas aprendizagens essenciais? Essência, em uma perspectiva filosófica, diz respeito a aquilo que é particular, próprio de cada espécie, sendo, portanto, comuns e universais.

"A base é a base", mas base para o quê? Macedo (2018) reflete sobre a epígrafe utilizada pelo ex-ministro da Educação, Renato Janine, responsável pelo texto de apresentação da primeira versão da BNCC. A autora relaciona a fala do Ex Ministro ao famoso poema de Gertrude Stein. "Na poesia de Stein, uma rosa é uma rosa... E isso diz, por um lado, que uma rosa é apenas uma rosa e nada mais, sem discussão, sem complicação!" (MACEDO, 2018, p. 28). Nesta compreensão, a base é a base! Sem discussão, sem complicação. A base a que se fala carrega consigo o essencial, se não está na base, então não é essencial. Resta saber se o essencial evocado é o essencial para a vida política, social e educativa.

Nessa seção tecemos nossas observações e análises feitas nos documentos que perpassam na elaboração das propostas que constituem a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental. Para examinar o que eles dizem acerca do processo

educacional, o que dizem ser necessário para a plenitude desse processo, assim como nos pusemos a examinar suas propostas transversais, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, principalmente. Tendo como pressuposto que um documento que "está orientado pelos princípios éticos, estéticos, políticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 7), tenha o compromisso de apresentar como objetivo central uma educação voltada para os princípios sociais, históricos e culturais de uma sociedade em constante modificação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu capítulo II, Art°6, diz: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição". Desse modo, a educação como princípio básico e fundamental para os cidadãos de um determinado contexto, deve-se fazer de forma que contemple as demandas vivenciadas, a realidade vivida, afinal, como um direito social, a educação nada mais é, a princípio, uma forma de aprender a se relacionar com o mundo a sua volta, interpretando-o, descobrindo-se nesse espaço, descobrindo o outro, em uma constante e mútua relação.

A seção I, Da Educação e Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso, indica a educação como direito e determina quem tem o dever de garanti-lo:

> Art°205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art°206, §I – Igualdade de condições de permanência na escola.
>
> Art°227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde. À alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2018).

Quando comparamos os princípios fundamentais de direito concebidos pela Constituição Federal, com as competências estabelecidas na BNCC, verificamos fendas, aberturas, falhas, e muitas destas abrem espaço para o "mesmismo", indo de encontro com o que diz o máximo documento federal. Isto se dá pelo caráter ilusório e desesperado pela busca de um currículo padrão, preocupado apenas com índices e metas a serem alcançadas. Seus fundamentos pedagógicos possuem foco no desenvolvimento de competências, em sua maioria buscando resultados sistemáticos, numéricos. Mais uma vez na história da Educação, somos reféns da competitividade em detrimento de uma educação para a humanização.

No que diz respeito à formação integral, ou global como o documento coloca, é por meio do desenvolvimento de competências que o indivíduo pode reconhecer-se em

seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. Para que este possa aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos culturais digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e diversidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Título II. Dos princípios e fins da Educação Nacional, seguindo a Constituição também delibera quanto aos deveres e direitos relativos à educação:

> Art°2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional.
>
> Art°26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Inciso 9° conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996, p, 18-19).

No artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da educação, o entendimento é claro, a educação como dever da família e do Estado deve ter como principal inspiração os princípios humanísticos de liberdade e solidariedade, possibilitados por uma educação que vai além das amarras avaliativas sistemáticas. Bem como afirma no artigo 26, onde deixa explícito que a educação, de fato, necessita de uma base comum nacional, no entanto, está permanece sempre inacabada, deve ser constantemente complementada devido à grande diversidade cultural e social presente em nosso País.

Portanto, pela análise destes documentos acima citados, tem-se a entender que no campo educacional devem perpassar assuntos e temas que levem em consideração a realidade social, cultural, política, familiar e, acima de tudo, olhar para a especificidade de cada educando/a. Ou seja, os princípios da transversalidade propostas nos antigos Parâmetros Nacionais Curriculares surgem a partir da necessidade de se desconstruir o currículo “morto” vigente, em consonância no que diz a Constituição Federal, os PCN’s possibilitam uma nova maneira de fazer currículo, atentando para o benefício de todos, não apenas para aqueles que se enquadram na normatização curricular.

Percebemos que a BNCC pontua em seu texto algumas questões sobre igualdade, equidade e respeito à diferença, entende que o Brasil necessita atentar para as questões que promovem discussão, análise e compreensão da realidade quando afirma que:

> O Brasil ao longo de sua história naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as desigualdades entre os grupos dos estudantes definidas por raça, sexo e condições socioeconômicas de suas famílias (BRASIL, 2017, p. 15).

Porém, ao limitar as desigualdades apenas nessas questões descritas, o documento exclui as entrelinhas de cada forma de tratamento desigual citadas por ele. E ao falar sobre a desigualdade entre os sexos, o documento propõe compreender o processo educacional tardio pelo qual o Brasil passou no que diz respeito, principalmente, ao acesso de mulheres na educação formal tal como conhecemos hoje.

Entretanto, não pudemos identificar em seu conteúdo questões que abordem essa perspectiva nos currículos escolares, especificamente no currículo da educação fundamental. No que diz respeito a possíveis temas transversais, apenas em algumas passagens pudemos notar uma preocupação com esse eixo temático, em poucas vezes fomos capazes de subentender uma proposta transversal:

> Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos, que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 17).

Neste trecho, a BNCC afirma que é dever da instituição incorporar seus currículos de acordo com as necessidades locais. Sendo assim, caracteriza os temas transversais como segundo plano, um "acessório", uma possível ferramenta tão pouco utilizada. O próprio nome já conceitua a sua ação, por temas transversais compreendemos como todos aqueles conteúdos a serem pertencentes de maneira interdisciplinar no currículo escolar.

Dessa maneira, ao compreender a transversalidade no currículo como uma possível problemática nos pátios da escola, a BNCC do Ensino fundamental negligência o que propõe a Constituição Federal, nos princípios fundamentais da Educação e a Lei de Diretriz e Bases da Educação, onde estes deixam claras a importância de se discutir as temáticas e tensões sociais vivenciadas no processo educativo, na escola. A partir dessa análise, podemos perceber (in)visibilidades de questões atuais e que são presentes em todos os âmbitos da sociedade. E a escola, em particular, possui a capacidade de silenciá-las ou incluí-las devidamente não só no processo educacional, mas também social e político.

Ao estabelecer conteúdos essenciais para os currículos escolares, a BNCC desconsidera, indiscutivelmente, o que a LDB define como atribuição ao ensino fundamental. Nossas reflexões se fazem a partir do que examinamos na BNCC, percebemos que o mínimo nacional se reduz as disciplinas que como a Constituição de 88 mesmo coloca, as aprendizagens que possam garantir o acesso ao mundo do trabalho. Nota-se que em apenas um descritor, proposto para a disciplina de ciências do oitavo ano do ensino fundamental, as relações de gênero e sexualidade são trabalhadas. Contudo, observamos

que são temas trabalhados de forma rasteira e sem contextualização. Como nossos alunos(as) poderão enxergar as diversidades? Como exercitarão a tolerância? Como fazer fortalecer vínculos de solidariedade humana se a própria escola, lugar onde nossos jovens passam a maior parte do tempo, silencia estas questões? Como "tolerar" aquilo que não faz parte de nossa "realidade"?

A complexidade está na construção dessa solidariedade, ou melhor, na desconstrução dos estereótipos, no desenvolvimento dos valores em consonância com as demandas atuais, na forma de agir sem antes sentir estranhamento. Fugir dos caminhos já trilhados por outros é árduo, as técnicas de controle dos corpos são cômodas, os discursos de verdade são muito convincentes, da mesma forma que os discursos médico e patológico também são. Mas em meio ao que nos cerca devemos resistir, ressignificar e não nos deixar levar pelas normatizações, pelas receitas, pela prescritividade de um currículo amarrado em contradições, cerceamento de direitos e de autonomia.

Para isso, devemos nos permitir refletir sobre as fronteiras significadas pela pós-modernidade. É pela ressignificação pós moderna que os "limites epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, ou portadores de sexualidades policiadas" (BHABHA, 2013, p. 23 apud SOUZA, 2016, p. 13). Para resistir é preciso conhecer, é preciso estar envolvido evidentemente. Sabemos que o molde curricular prescritivo toma as rédeas do processo, quase sempre. Mas é a partir do envolvimento, do movimentar-se, das inquietações produzidas dentro e fora dos espaços escolares que daremos força a resistência. E, principalmente, sendo "desobedientes aos moldes formais de educação, e experimentando outras visões que propiciem ver o mundo por outros ângulos" (SOUZA, 2016, p.13).

Devemos superar a ideia de universalizar o diverso. Não podemos permitir que nossas ações fiquem restritas a uma norma padrão definidora de uma pseudo qualidade para a educação. O processo educativo não é como um baú de tesouro que para ser desvendado é preciso seguir a risca todo o percurso descrito em um mapa. A educação deve ser planejada levando em consideração os indivíduos do presente, da realidade social. Pensemos, então, como podemos construir conhecimento se o mesmo é restrito?

Penso que nos sentiríamos tristes em desvelar o verdadeiro sentido dessa sistematização do conhecimento, contudo se faz necessário compreendermos que tudo isso não passa de mais uma forma de se instaurar a hegemonia entre os indivíduos. Cabe refletirmos sobre o que carrega nosso céu de nuvens fechadas, cabe a nós resistir a um passado que parecia ter sido ultrapassado.

Nesse sentido, não podemos deixar de perceber que corpos são calados, intimidades são ridicularizadas, a violência é constante, a hostilidade toma conta do ambiente. Aprendizagens são interrompidas e o currículo permanece o mesmo. A partir disso, finalizamos nosso exame com um triste diagnóstico, apesar das constantes mudanças os

ideais continuam os mesmo, nada se problematiza ou se considera. Estamos atados a uma normatização de nossos currículos ambígua e inconsistente. Mas o que podemos fazer sobre isso?

3 I A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A TRANSVERSALIDADE E A EXCLUSÃO

Ao iniciarmos esta seção, torna-se imprescindível falar de conceitos. Entretanto, vale salientar que estes não são únicos e indiscutíveis, os conceitos utilizados nesse estudo foram escolhidos por melhor representar nossas noções acerca do nosso objeto, bem como corroborar com os objetivos e questionamentos que dão vida a este estudo.

Nesta discussão, trabalhamos com alguns conceitos atrelados ao termo Gênero, a Sexualidade, ao termo Currículo e a Transversalidade. Buscando compreender qual a importância do estudo de Gênero e Sexualidade para a formação escolar, política e social. Assim como, também, nos inclinamos a analisar a relevância da inclusão do tema gênero e sexualidade para a Educação Fundamental. De modo a perceber quais as (in)visibilidades do estudo de gênero e sexualidade para a Educação Fundamental? As inquietações surgiram a partir da análise feita da Base Nacional Comum Curricular, onde se buscou verificar como a BNCC atual trata o estudo de gênero e sexualidade.

Antes de tecermos este texto por completo, vamos cavar até o cerne do nosso objeto. Afinal o que é Gênero? São muitos os autores que definem o conceito de gênero, uns fazem apontamentos relacionados ao caráter biológico, outros ao caráter social. Mas o que se pode compreender sobre gênero, vai muito além de dicotomias, biologismos ou conceitos inertes. Meyer (2003) nos diz que:

> O conceito de gênero indica mais ou menos o seguinte: Nós aprendemos a sermos homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos, e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc. (MEYER, 2003, p.261).

O que nos remete a perceber, como indica Meyer (2003, p. 260), que o gênero nada mais é do que uma “construção social do sexo.” Sendo assim, consiste em um conceito indispensável para que possamos, “compreender e analisar os processos históricos e culturais que nos posicionam como homens e mulheres”, conforme Paraíso (2016, p. 402). Os estudos feministas proporcionaram grandes discussões nesse sentido, ao acentuarem, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo[2]. Nessa perspectiva, o estudo feminista, inicialmente, procurou redirecionar o debate para o campo social, pois como observa Louro (1997, p. 22) “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p.

2 Ver LOURO (1997).

22). Compreendendo, assim, o conceito como uma ferramenta analítica “que é ao mesmo tempo política” (LOURO, 1997, p. 21).

Os gêneros são diferenciados por inúmeras teorias e explicações que tentam “justificar” as distinções entre homens e mulheres. E segundo Louro (2005) essas distinções atravessam as mais variadas dimensões, comportamentos, habilidades e aptidões, talentos e capacidades. Para Louro (2005, p. 85), eles “são acionados e nomeados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades ‘próprias’ de cada gênero”. Pois, como explica Paraíso (2016, p. 402), “trata-se de um conceito usado para mostrar como as normas conformam, ordenam e hierarquizam os corpos”, tanto masculinos quanto femininos. Estratégia utilizada “por meio de repetições e citações infindáveis, produzindo e reproduzindo relações de poder que dividem, hierarquizam e incluem/excluem”, na maioria das vezes, indivíduos, histórias e vivências.

Sendo assim, ao afirmarmos que o conceito de gênero atua como regulador dos corpos sexuais, femininos e masculinos, onde a preocupação está baseada no controle dessas corporeidades, não podemos deixar de apreender que tanto a história, quanto as “instituições de sequestro[3]“, atuam como moldadores de subjetividades. Afinal, como bem afirma Meyer (2003, p. 162), “as oposições binárias”, masculino *versus* feminino, “são também, relações de poder.”

O conceito de gênero, nessa perspectiva ignora o caráter social desse processo, quando polariza e exclui as possibilidades dos indivíduos baseados em uma biologia sistemática e exata. A esse respeito Meyer (2003, p. 162) pondera que: “Mulheres e homens não são apenas mulheres e apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo, o que significa dizer que não existe uma essência de mulher, ou de homem.”

Ao pensar sobre o gênero em uma perspectiva fundamentalmente social, acatamos a compreensão de Louro (1997, p. 22) de que “não há, contudo, a pretensão de se negar que gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia”, o sexo biológico, “mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” É como afirma Caetano (2013, p. 218) “embora existam diferenças biológicas entre os corpos, é pela apropriação da cultura que estes corpos se configuram como masculinos e femininos.”

Nós aprendemos a ser homens e mulheres a partir do que entendemos e vemos como características masculinas e femininas. Mas o que está em análise aqui não é apenas como nos tornamos homens e mulheres, mas sim como a institucionalização dos corpos constroem versões de homens e de mulheres. Conforme Paraíso (2018, p. 24), “trata-se de uma produção que se dá por meio de normas instituídas, divulgadas, citadas e repetidas de

3 Foucault (2013) afirma que as instituições de sequestro de forma cooperativa e recíproca com o Estado, formulam dispositivos de “normatização” do comportamento. Sendo que as instituições de sequestro objetivam fazer funcionar as mais diferentes formas de poder e obter o conhecimento necessário sobre a existência humana, para assim, tornar ainda mais viável o exercício do poder através do disciplinamento.
“são caracterizadas por intermédio de um jogo de interesses recíproco entre o seu funcionamento e os aparelhos estatais” (SOUZA, 2015).

diferentes modos em diferentes espaços, inclusive no currículo escolar."

O ato de conceituar e classificar as palavras são um exercício que a humanidade sempre se debruçou a executar. Buscando com isso entender os fenômenos através de seus significados. Os conceitos se tornam, assim, uma espécie de "verdade". Joan Scott (1990) nos permite refletir que: "os que se propõe a codificar os sentidos das palavras lutam por causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história." (SCOTT, 1990, p. 2).

As palavras, as coisas e as ideias que dão movimento a vida, são caracterizadas por histórias, e esta é constituída por inúmeros elementos, que neste caso, podemos dizer que, a construção histórica do conceito de gênero deve ser compreendida como um processo que envolve pessoas, as quais movimentam sentimentos, identidades e pluralidade. As relações de gênero ganham luz nas relações culturais, históricas e sociais. Segundo Scott (2017)

> Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 2017, p. 14).

Compreende-se, assim, que Gênero é, indubitavelmente, construção. Desta forma, intrínseco as relações sociais. Sendo necessário compreender que o modo como vemos e entendemos o gênero é um fator importante que define a configuração da sociedade contemporânea e passada. Ao levar isso em consideração, não podemos negar que, como em todo processo histórico, as relações de poder perpassam, consideravelmente, por todo esse processo. Nesse sentido, verificamos que gênero é poder, é hierarquia.

A heteronormatividade, assim, dita e norteia o caminho a ser trilhado pelos indivíduos. Caracterizando suas ações, controlando seus corpos e instituindo sexualidades padronizadas a indivíduos diversos. Desconsiderando, totalmente, o caráter social do processo de construção humana. Bem como, fere, consideravelmente, o direito ao respeito e tolerância às diversas manifestações de afetividade. A fim de produzir, o que Foucault (1987) definiu como "corpos dóceis". Corpos que obedecem aos comandos, que são imutáveis, inertes, sem afetividade, sem luz, sem amor, sem felicidade. Produzindo vidas mecânicas, "vidas invivivéis" (BUTLER, 2013, p. 3 e 4 *Apud* PARAÍSO, 2018, p. 24).

A sexualidade, nas reflexões de Foucault (1988), é afirmada a partir de uma "invenção social", entendida, dessa forma, como algo a ser regulado, normatizado, e instaurado por uma dada sociedade que institui saberes, e que produz "verdades". Entretanto, o autor reflete que "não devemos enganar-nos, sob a grande série das oposições binárias que

pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão” (FOUCAULT, 1988. p, 76).

Nesta perspectiva, as instituições sociais, consequentemente, a escola, perpetuam ideais e produzem identidades inconsistentes que, por sua vez, encontram-se frustradas por não se sentirem parte do “universo perfeito” definido pela ilusão de um corpo “normal”, educado. Sobre isso, Tosta e Daltio (2013, p. 225) explicam: “O corpo educado é o corpo normal, aquele que pode ser lido e interpretado dentro da normalidade”

É preciso que entendamos que as identidades de gênero e identidades sexuais são construídas, não podem ser tidas como algo natural, algo dado, algo acabado. A esse respeito, Louro (1997, p. 27) afirma que: “Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade”. Não cabe a nós datar esse acontecimento, porque “as identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passiveis de transformação.” Além disso, devemos desconstruir a ideia de que relações de gênero e sexualidade estão fora das flechas da escola. Louro (1997, p.81) compreende que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo que alguém possa se ‘despir’.”

Desta forma, onde se situa o papel da escola? A educação tem como compromisso, construir nos indivíduos educandos, o sentimento de autocontrole, solidariedade, tolerância e respeito. Porém, como um currículo frente a tensões normativas pode atender a esses princípios? Como podemos ensinar tolerância se em tempos de “ideologia de gênero” o estudo de gênero e sexualidade deixa de ter relevância no currículo “padrão”? “nestes tempos, grupos que exercem poder acionam aparelhos de Estado – que por si tem a preocupação de conservar – para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares” (PARAÍSO, 2018, p. 23).

A escola, para Meyer (2003, p. 260), consiste em um “importante espaço de aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem ocorrer em outros locais, como também um espaço que interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instituições sociais.” Nesse sentido, tomamos a instituição escolar como um ambiente diverso e heterogêneo, onde transitam histórias de vida, sentimentos, sexualidades e gêneros que escoam singularidades e subjetividade em prol de um único fim, sair de lá um cidadão/ã atuante, certificado (a) e respeitado (a). Contudo, como garantiremos o respeito se é marginalizado o direito de discutir? De perguntar?

O estudo articula saberes para que possamos enxergar a multiplicidade em um conceito. Então, não categorizemos corpos sexuais achando que estamos definindo o que é o gênero. Historicamente fomos acostumados a olhar o outro através de lentes construídas por estereótipos. Devemos inclinar nossos olhares para compreender o novo. Não se quer com isso ignorar o passado, ao contrário, o passado deve servir de paradigma para entendermos o futuro. O passado nos proporciona investigar os fatos, problematizá-los, reinventá-los, de forma a favorecer o novo. Para que se possa mostrar que os indivíduos se constroem, se (re)constroem, se inventam e (re)inventam de diferentes formas em

diferentes espaços e em diferentes tempos.

4 I IDENTIDADES EM FORMAÇÃO: TECENDO FIOS A LUZ DA CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA EM FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Em tempos de caos, de roubos; em tempos onde nossa autonomia é cerceada, como nos atreveríamos, ou melhor, como sentiríamos o impulso e o incentivo de "aprender a pensar" novas possibilidades de ensinar, novos lugares para a educação? (BRITO, 2008, p. 21). É com essa reflexão que iniciamos esta seção.

Ao falar de formação devemos, primeiramente, desconstruir o pseudo conceito que foi construído, e que se propaga até então, acerca do termo formação. Não nos deixemos enganar achando que a formação apenas se dá através de sistematizações atreladas a neutralidade e passividade. E tão pouco nos deixemos enganar pela ignorância de achar que este processo é único, e, exclusivo de instituições legitimadas, certificadoras e padronizadas. A formação não é um processo acabado, simples e freado pelo alcance de um título, posição ou poder hierárquico. A formação é um processo contínuo, e se veicula por meio das multiplicidades.

Um currículo inerte ao instituir saberes e conhecimentos, ilegítima a multiplicidade porque centraliza o conhecimento sobre padrões e ideais a serem atingidos por uma minoria, responsabilizando e transformando os excluídos em uma parcela de indivíduos incapazes e marginalizados pelo processo de formação. Esse evento se repete constantemente, e é propagado pela ignorância trazida pelo processo de construção de estereótipos.

Podemos dizer que os estereótipos perpassam o currículo e a prática docente, e ganham visibilidade através das rupturas presentes nos arranjos curriculares institucionais, por meio do currículo oculto que Silva (2010, p.78) compreende ser "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes." Ou seja, o currículo institucional ao instituir o saber "essencial" silencia o diverso, fortalecendo ainda mais a incompreensão da diversidade, das diferenças e das multiplicidades. Assim, pensemos com Meyer (2003, p. 260) um "currículo para além da escola, e isso impõe uma (re) conceptualização das noções de escola, de currículo, de conhecimento escolar, do saber ser professor."

Paraíso (2016) afirma que mais uma vez o currículo é alvo de debate e disputa, mas há uma perplexidade nesses discursos, que pregam o retrocesso, a neutralidade do currículo ou da educação. Afinal, que educação neutra é essa? Cada vez mais os educadores e educadoras têm sua autonomia cerceadas, destituídas. Estão sendo hoje, e a cada dia mais, "objetos" "declarados de ataques" (PARAÍSO, 2016, p. 394).

4.1 Movimentos, heterotopias e um café: Que haja luz

De fato, nós humanos agimos e aprendemos através do exemplo, da observação e muitas vezes impulsionados por uma mínima experiência vivenciada ou presenciada. Pois bem, para darmos mais propriedade ao nosso objeto de estudo, nos colocamos a pesquisar a vontade de potência em ação, entramos em campos de possibilidades, vislumbramos heterotopias e presenciamos a resistência. E para isso, nos inclinamos a pesquisar, a leitura em abundância. Nesse sentido, foi de grande importância para este estudo às contribuições de Paraíso (2009; 2015; 2018a; 2018b), Foucault (2001), Meyer (2003), dentre outros autores que possibilitaram nossas reflexões sobre a ação docente.

Partindo do pressuposto de que no "currículo sempre há espaço para encontros que escapam à regulação" (PARAÍSO, 2018a, p. 8), ao nos depararmos com estes (des) encontros devemos quebrar com a "hierarquia do lugar" (FOUCAULT, 2001, p. 411). Foucault (2001, p. 413) observa que "não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de qualidades." Por isso mesmo, romper com a hierarquia do lugar significa reconhecer que "um espaço pode ser corrente como água viva, um espaço que pode ser fixo, imóvel como a pedra ou como o cristal." Assim é o currículo, assim é a formação. O currículo pode ser caracterizado como um espaço fixo, imóvel como uma rocha, mas a formação não. Estamos em constante mudança, os tempos não são os mesmos, "mudaram os 'outros' e mudamos nós" (PARAÍSO, 2012, p. 26). A premissa aqui é pensar o currículo como a água corrente, ela vaza, escorre e está sempre em movimento.

Nesse sentido, como bem afirma Paraíso (2018a, p.9), as heterotopias "criam formas outras de fazer e viver no próprio espaço do modelo instituído." Conforme Foucault (2001, p. 415), estes espaços são "lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade", é uma "espécie de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis." Entendemos a heterotopia como algo que se contrapõe a utopia porque, como menciona Foucault (2001, p. 415) as utopias "são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais." Ainda com Foucault (2001, p. 418), o contraponto se evidencia quando percebemos que "a heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis." Incompatíveis porque as heterotopias não são um modelo, elas são saídas para "cavar novas possibilidades". Os espaços heterotópicos são descobertos a partir da "vontade de potência" que evidencia "a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida, é a vontade de mais" (NIETZSCHE, 2011, p. 104 *apud* PARAÍSO, 2018a, p. 17).

Pensar heterotopias em um momento como o nosso alimenta em nós os possíveis, pois como vaticina Deleuze (1992, p. 214 *apud* PARAÍSO, 2018a, p. 22), elas "são as soluções criativas que contribuirão para sair da crise atual." Os espaços heterotópicos

nos instrumentalizam com novas formas e maneiras de vivenciar a prática pedagógica nos ditames do currículo. Conforme Bassalo (2015, p. 4) esses espaços "possibilitam reconhecimento, o trânsito de entendimentos e visões de mundo." Nesta perspectiva, Paraíso (2018a) descreve seu relato de experiência com 11 professoras de duas escolas do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais, que formaram um grupo para discutir sobre o currículo e suas práticas em sala de aula desde agosto de 2016. Paraíso (2018) comenta:

> Recebendo uma jorrada de energia das professoras, no encontro que eu tinha receios de ser proliferador de afectos tristes, elas falam que criaram junto com professoras de outra escola dois grupos de estudos e que estão lendo, discutindo juntas, analisando o que fazem, o que planejam, discutindo sobre o que ainda não sabem, mas querem fazer inclusive no trabalho sobre gênero e sexualidade na escola. Ao escutá-las, sinto que elas estão tomadas pela urgência da criação de saídas para a educação (PARAISO, 2018a, p. 17).

Esta busca por afirmação, por conhecimento e pela mudança demarcam a vontade de "alargar os limites do possível no currículo", as professoras ao expressarem "determinação em fazer o possível para não deixar desaparecer o que elas consideraram conquistas sociais que o Brasil teve nos últimos anos e que elas dizem ver e sentir todos os dias em suas salas de aula", as docentes "mostram ao fazer isso, uma capacidade de luta política pouco usual para o enfrentamento dos ódios que nos entristecem, uma luta política condizente com a 'afirmação da vida' que tanto necessitamos" (PARAÍSO, 2018a, p. 17).

A vontade de potência é a luz que nos movimenta, e foi indispensável para que mulheres, professoras e pesquisadoras fossem capazes de cavar "um espaço para lutarem, aos seus modos, contra o que lhes oprime. Criaram um espaço para se reinventarem e afirmarem a si mesmas" (PARAÍSO, 2018a, p. 18). O espaço outro, inventado pela heterotopia "além de ser um espaço de 'denúncia', este espaço outro criado pelas professoras, funciona também como certa 'compensação' pela desorganização e esgotamento que as professoras vêem em outros espaços com os quais elas têm que lidar: escolas, secretarias" (PARAÍSO, 2018a, p. 21). Afinal, as heterotopias também podem ser um alívio.

A partir do pressuposto que estes espaços outros nos proporcionam desvelar o currículo, "entender suas brechas e experimentar saídas" (PARAÍSO, 2018a, p. 24), estaremos proliferando o "dissenso" em nossa formação. "É o dissenso que dá visibilidade e lugar de discurso para as múltiplas possibilidades de vivência dos gêneros e das sexualidades" (GROFF, et al. 2015, p. 1440). Formar para heterotopias do dissenso é formar para o questionamento, para o desacordo naturalizado pela norma.

> Entendemos que é de primordial importância que os educadores e educadoras não condicionem suas ações, na intenção de um diálogo ou da problematização sobre gêneros e sexualidades, por exemplo, às decisões do campo consensual ou às legislações que intencionam silenciar as diferenças e a pluralidade dos modos de vida presentes no universo escolar (GROFF, et

al. 2015, p.1440).

Nesse sentido, compreender as formas e as forças que impulsionam o saber abre possibilidades para a luta, para a resistência, para o dissenso. Instituir lugares outros onde, segundo Paraíso (2015, p. 50), "a força possibilita a reflexão sobre a forma" é estar convicto(a) que "se a forma paralisa o movimento, a força é deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires."

Algo importante a ser caracterizado, também, é o desejo. Paraíso (2009), explica que o desejo é indispensável para pensar os possíveis. A atividade criadora frente à forma que nos condensa pode ser muito aliciadora, pois ela mostra "facilidades", mostra caminhos de "verdades" (de)formados pela norma. Intensificamos aqui pensar a formação como força deformadora da norma, questionadora do "essencial". No currículo sempre há desencontros, vazamentos. "É por meio de uma resistência criativa que podemos enfrentar essa tormenta" (PARAÍSO, 2018a, p. 26).

Reiteramos que a melhor maneira de romper com as (in)visibilidades é desvelar o conhecimento estereotipado, no sentido de (re)descobrir a multiplicidade, a diversidade e a valorização do estudo de gênero e sexualidade. Para isso é necessário que entendamos que a formação não se baseia apenas na técnica, mas especialmente, constitui-se a partir das relações que envolvem a vida. Formar para possíveis é entender o currículo como um rizoma. Sobre isso, Paraíso (2018b, p. 28) explica "trata-se de um currículo rizoma, porque qualquer prática, elemento, ação, material, pode afetar ou incidir em qualquer outro e se explodir, proliferar, gerar uma diferença."

Desta forma, pensemos a formação como um planejamento de nossa ação, pautado sempre na "necessidade de se investir em discussões que nos permitem exercitar outros olhares sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar" (MEYER, 2003, p. 261). Exercitemos nossos olhares para aquilo que nos nutre, para aqueles(as) que por "nossas mãos" viverão "vidas vivíveis" e não mais "vidas invivivéis" (BUTLER, 2013, p. 3 – 4 *apud* PARAÍSO, 2018b, p. 24).

Afinal, trata-se do direito de viver, de poder ser o que se é sem necessidade de cumprir um papel determinado por outrem que não nós mesmos.

5 I CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo, percebeu-se que os conceitos, as palavras e os discursos produzem sentidos que perpassam não só a história, mas também perpassam por vidas. Novamente, reiteramos a importância da escola na vida dos indivíduos educandos, porque é neste ambiente, essencialmente plural, que residem às multiplicidades. E por que, o currículo como mediador do processo educativo insiste em conter a diversidade? Qual a lógica da normatização?

O estudo nos possibilitou compreender mais a fundo as ressonâncias da discussão

de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social. Nesse sentido, foram essenciais os estudos bibliográficos, especialmente as contribuições de Paraíso que analisa em suas obras o currículo, destacando dentre outras características e situações curriculares o fato de o currículo firmar rotinas. Paraíso (2015, p.15) observa que “as formas do currículo prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam”. A partir do que concluímos que elas ignoram as diferenças, realizando um esforço em homogeneizar o heterogêneo, igualar o diferente, oprimir a diversidade, simplificar a complexidade.

A respeito da relação estabelecida entre os PCN’s e a BNCC, não pretendemos com esta relação eleger privilégios e tão pouco definir ingenuidades. O que se pretendeu analisar foram as questões que no primeiro são colocadas como transversais e no segundo são (in)visibilizadas nos “conteúdos essenciais”. A escolha da análise se deu em função da inquietação que nos surgiu, porque, embora os dois documentos apresentem características distintas, ambos, indiscutivelmente, desconsideram questões que envolvem a vida política, educacional e social.

Em relação ao exame que realizamos quanto ao tratamento dado ao tema gênero e sexualidade pela BNCC na atualidade, percebemos a partir de nossas análises, o emaranhado de “verdades” que envolvem o currículo. Infelizmente, muitas vezes, nós como educadores nos deixamos levar pelas ondas conservadoras e pelos discursos de pseudoverdades. Os estereótipos germinados em nossas mentes e corpos são intensificados a todo o momento pela norma, pela padronização e pela intimidadora hegemonia. Os documentos que legitimam nossa prática perdem-se no caminho para a promoção de uma educação de qualidade, cujos valores de equidade, igualdade e direitos são interpretados por um dualismo perverso, pela dicotomia padrão e desvio.

Podemos concluir, ainda que, indiscutivelmente, pensar a escola como um lugar para proliferar a diferença, intensificar a vida e promover a formação para a cidadania frente ao silenciamento das tensões atuais, principalmente em tempos de “ideologia de gênero”, é pensar a educação e o currículo como territórios fronteiriços de luta e de resistência. Convictos de que o papel do educador, no que diz respeito à contribuição com a formação de sujeitos críticos, é ímpar, sobretudo, no que concerne a atitudes respeitosas em relação às diferenças e a garantia dos direitos humanos.

O estudo permitiu analisar as contribuições das perspectivas pós-críticas em educação e formação para a prática pedagógica. Ao promover incentivos para a procura de espaços novos, na perspectiva de “cavar possibilidades” para o enfrentamento de estereótipos germinados nos indivíduos sociais, a análise pós-crítica nos impulsiona ao pensar sobre o objeto, sobre a nossa relação e ação, com e a partir dele. De fato, o currículo e, consequentemente, a prática pedagógica persiste na ideia de que a igualdade só existe se, antes dela, for estabelecida uma ‘unidade’, sendo esta a forma “essencial” a qual a educação e o conhecimento devam ser ‘preparados’ para por todos serem

consumidos. O estereótipo constitui-se enquanto característica quando as multiplicidades são deformadas pelo padrão essencial. Ora, comumente, silenciar frente às tensões que envolvem o diferente torna-se facilmente uma fuga certa. Contudo, o processo histórico é crescente, as mudanças são recorrentes e o novo é inevitável.

Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida como um espaço reprodutor e tão pouco, como lugar específico para se embutir conhecimentos sistematizados. Ao contrário, a escola consiste em um espaço onde há inúmeras possibilidades, proporcionadas pelo seu próprio caráter diverso. A escola não se faz porque ela tem um currículo nacional normatizado, a escola nada mais é do que um espaço de vidas, um espaço de diferenças, de conflitos, de movimentos, de força, resistência e poder. A escola é um espaço múltiplo, diverso e onde as diferenças habitam grande parte do tempo, por longos anos.

Concluímos com Paraíso (2010), que o currículo tem fome, fome de corpos, fome de conhecimentos, de disciplina, de saberes, fome de verdades. "A fome de um currículo pela normatização parece estar em ritmo cada vez mais acelerado, e ela se espalha por diferentes espaços" (PARAÍSO, 2010, p. 133). Os diferentes espaços do currículo instituem saberes, comportamentos e modos de vida, inspirados pela forma e pelo modelo heteronormativo, prescrevem, instituem e delimitam a multiplicidade. Mas em meio ao que nos entristece tomemos a força de pensar que somente através da conscientização de nossa prática é que tornaremos possíveis as heterotopias.

De fato, a batalha é grande, fugir das amarras do institucionalizado é uma tarefa difícil. Mas não é impossível, reiteramos que a importância da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social requer instrumentos, requer tempo, requer pensar heterotopias do dissenso. Para isso, inclinemos nossos olhares para as problemáticas que envolvem nossa escola, comunidade, Estado, País. Esse não se constitui como um processo simples e fácil, mas sim necessário. É necessário refletir sobre a prática, é preciso retirar as amarras do possível. Pois, como vimos, currículo não é só conteúdo, currículo é construção, mas não uma simples construção. Currículo é construção de possíveis para nossas práticas, tanto pedagógicas quanto sociais. Sendo assim, intensifiquemos a vida, a história e nossa prática. Sejamos a luz que ilumina a obscuridade desses tempos de tormenta.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 530 p. disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2017. 58p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

BRASIL, Plano Decenal de Educação para Todos. - Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Nacionais Curriculares: apresentação dos temas transversais, orientação sexual. Brasília: 1997. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/legislacao-educacional

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011-2020: Projeto de Lei. Brasília, 2011. Disponível em: http://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2018/05/projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-pne-2011-2020.pdf

BRITO, M. dos R. de. Um prelúdio sobre a crise da formação (Bilding) á luz do pensamento de Nietzsche: uma análise a partir da "seção" do país da formação. In: **Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2008.

BERREIROS, D. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): SUJEITOS, MOVIMENTOS E AÇÕES POLÍTICAS. 38º reunião nacional – **ANPED.** "Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência". São Luís/MA: 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf

COSTA, A. P. et al. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara**, v.4, n.1, 2009. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2691/2401

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em Educação**.** IN: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas: A arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA , M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P, 199 – 213.

CAETANO, M. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: **Currículos, Gêneros e Sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org). p, 63 – 82. Vitória, ES: Edufes, 2013.

COSTA, G. D. da. Curricularte: Experimentações Pós-Críticas em Educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 2 de maio de 2019.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-criticas em educação. Editora vozes – Petrópolis, RJ: 2001.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil. In: **Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2008.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema. Coleção Ditos e Escritos III.** Organização e seleção de textos: Manoel Barros de Mota. Tradução, Inês Autran Dourado Barbosa – 2.ed – Rio de janeiro: Forense Universitária, 2001. Disponível em: http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/02/Ditos-e-escritos-III-Est%C3%A9tica.pdf

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf

FILHO, E. G. de C; MAKNAMARA, M. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros, e Sexualidades**. CALDEIRA, M. C. da SILVA; PARAÍSO, M. A. (Org). Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAHEIRIE, K.; MENDES, P. de O. e S. P.; GROFF, A. R. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/543

MEYER, D. E. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: BARBOS, Raquel Lazzari Leite (ORG). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. Editora Unesp, 2003. P. 257- 264

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: VORRABER, M. C.; BUJES, M. I. E (Org). **Caminhos Investigativos III riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23 – 43.

NIETZSCHE, F. W. **Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo** (P. C. de Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras: 2006.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e em currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Dimensões: 23x16cm. P, 23 a 45. Mazza Edições – 2012.

PARAÍSO, M. A**.** Pesquisas pós-criticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt

PARAÍSO, M. A. Gênero, sexualidade e heterotopias: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, P. et al. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência, ocupa(ações) nos espaços de educação.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2018, p. 7 - 27.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção politica com gênero e sexualidade em tempos de “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo horizonte: Mazza edições, 2018. 368 p.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v.16, n.3, p. 388 – 415. Set/dez. 2016. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf

PARAÍSO, M. A. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Luciola (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho** docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 132-150. Disponível em: https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade.** UFRGS. Maio/Ago 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**: Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 49-58, jan-abr. 2015. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: Uma introdução às Teorias de Currículo.** 3° Edição. Editora Autêntica. 2010.

SOUZA, C. C. O. de. **ENTRE DEUSES E HUMANOS: Entre-lugares da diferença na trama curricular**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537

SANTOS, D. V. **Documentos de subjetivação: um estudo sobre currículo em um programa de formação em gênero.** Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará: 2009.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, gentilmente autorizada por Joan W. Scott. Revisão do português: Marcela Heráclio Bezerra. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109975/21914

TOSTA, A. L. Z.; DALTIO, D. A.. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. In: **Currículos, Gêneros e Sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org). p, 217 – 230. Vitória, ES: Edufes, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2120

WOLFF, C. S.; SALDANHA, Rafael A. Gênero, sexo, sexualidades Categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/482/595 Acesso em: 27, de abril de 2019.